ALFRED STIER

METHODIK DER MUSIKERZIEHUNG

Nach den Grundsätzen der Tonika-Do-Lehre

Mit 226 Notenbeispielen im Text

1958

VEB BREITKOPF & HÄRTEL MUSIKVERLAG

LEIPZIG

Einbandgestaltung: Wolfgang Mattheuer

LIZENZ-NR. 472-155/20/57
GESAMTHERSTELLUNG: PHILIPP RECLAM JUN. LEIPZIG

VORWORT

Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsgebieten, die längst allgemein anerkannte Maßnahmen methodischer Art entwickelt haben, ringt die Musikerziehung immer noch um die Grundlagen einer vollgültigen Methodik. Vertieft man sich in die Geschichte der Musikerziehung, so trifft man vielfach auf gute, dem Wesen der Musik entsprechende Unterrichtsmethoden. Aber sie werden meist nicht weiterentwickelt, sondern beiseitegeschoben und vergessen, ja oft durch fragwürdige Maßnahmen ersetzt. Die Gründe für diese spannungsreiche Entwicklung einer Methodik der Musikerziehung können hier nicht weiter dargelegt werden; sie werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit öfters berührt. Sicherlich ist einer der folgenschwersten Gründe für diese Lage die starke Entwicklung der Instrumentalmusik in den letzten Jahrhunderten und die einseitige Bevorzugung des Instrumentes und des instrumentalen Denkens in der Musikerziehung, was zu einer Zurückdrängung des Singens als des natürlichen Ansatzpunktes jeder musikalischen Bildung führte. Absolutes und relatives Hören, jenes vom Instrument her, dieses durch das Singen bestimmt, wurden als Gegensätze gegeneinander ausgespielt und beherrschen in diesem Sinne die methodischen Maßnahmen noch bis in unsere Zeit hinein. In dieser Entwicklung wird offenbar, wie der Rationalismus auch in der Musikerziehung seinen Einfluß geltend machte. Heute nun geht es unter dem Leitgedanken einer musischen Bildung um die Rückgewinnung der echten, natürlichen Grundlagen und ihrer logischen Weiterentwicklung zu gültigen Formen der musikalischen Erziehung. Freilich ist man in der Gegenwart zunächst des Gebrauchs bestimmter Unterrichtsanweisungen im Sinne bestimmter Methoden überdrüssig geworden. Man stellt für die Musikerziehung wohl Ziele auf, überläßt es aber der persönlichen Entscheidung des Musiklehrers, auf welchem Wege sie erreicht werden sollen. Hinter dieser Freiheit scheint sich aber doch eine deutliche Resignation zu verbergen, die des rechten Weges nicht recht sicher ist. Wenn Ziele aufgestellt werden, müssen auch Wege zum Ziele, mindestens Richtlinien, gezeigt werden. Aber vielleicht wachsen nun gerade in einer „methodenlosen Zeit" die Grundlagen einer gültigen Methodik. Es wird sich wahrscheinlich zeigen, daß die in ihrer Arbeit erfolgreichen Musikerzieher alle irgendwie nach den gleichen Grundsätzen arbeiten, wenn auch von verschiedenen Ansatzpunkten aus. Würde sich zur praktischen Arbeit die rein sachliche, von keiner persönlichen Empfindlichkeit getrübte Aussprache der Lehrkräfte gesellen, so würde man wahrscheinlich bald zur Methodik der Musikerziehung jenseits aller einseitigen Methoden vordringen.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dem angedeuteten Ziele liefern. Was sie bietet, ist das Ergebnis der Unterrichtserfahrungen langer Jahre. Als junger Mensch übernahm man für seine musikerzieherische Arbeit ohne Bedenken die methodischen Maßnahmen, die man einst als Schüler kennengelernt hatte. Aber sie bewährten sich nicht. Das Suchen nach einer wahren Methode begann und führte von Wandlung zu Wandlung. Wichtige Glieder des Weges waren das Singen nach Ziffern und dann der Versuch, Tonarten nach der Funktionslehre Hugo Riemanns zu erarbeiten. Die Richtung auf das „Richtige" hin

war damit schon festgelegt. Sie wurde kräftig bestätigt durch die Bekanntschaft mit der Tonika-Do-Lehre. Nach den früheren eigenen Versuchen wurde deren richtiger Ansatzpunkt sofort erkannt, zugleich auch gesehen, daß ihre Übungsmittel die sehr wertvolle Möglichkeit gaben, das Lernen und Üben schon von den ersten Anfängen an in Form lebendigen Musizierens zu treiben. Auch diese „Methode" ist während ihres Gebrauches immer und immer wieder kritisch durchleuchtet worden: theoretisch durch die Prüfung an den Erkenntnissen der Musikpsychologie und in Auseinandersetzungen mit anderen Methoden, praktisch im Unterricht mit Kindern und Erwachsenen. Diese Arbeit, die in Verbindung mit einem Kreis begabter und sehr ernst arbeitender Musikerzieher geschah, führte dazu, daß sich nicht bewährende Übungsmittel fallengelassen und durch bessere ersetzt wurden (z. B. die Ersetzung der Taktschrift durch die Punktniederschrift der Rhythmen), daß von den elementaren Grundlagen aus Wege zur Vollausbildung der Berufsmusiker entwickelt und praktisch erprobt wurden, daß man methodische Anregungen von anderer Seite prüfte und in der eigenen Arbeit verwirklichte. Das Gebiet der „Rhythmischen Erziehung" (Jacques Dalcroze–Elfriede Feudel – Carl Orff), vor allem aber auch die Singbewegung, haben stark fördernd eingewirkt, vor allem in der Richtung, daß die Anwendung der Übungsmittel von allem mechanistischen Drill befreit, daß sie echte Hilfen für lebendiges Musizieren wurden. Was die Begründerin der deutschen Tonika-Do-Lehre, Agnes Hundoegger, gewollt hat, dürfte in dem hier dargelegten Weg voll verwirklicht sein: Er ist ein lebendiges Arbeitsprinzip, das in Auswahl und Anwendung der Übungsmittel sich nach den stilistischen Gegebenheiten der Musik richtet, sie entsprechend entwickelt und umformt. Auch der Musikerzieher, der in Einzelheiten, z. B. in der Wahl der relativen Silbenreihe, anderer Meinung ist, dürfte darum von diesem Arbeitsweg nützliche Anregung empfangen. Es hat sich immer wieder gezeigt, daß Musiklehrer, die ihn ernsthaft geprüft und angewendet haben, in ihrem eigenen unterrichtlichen Wirken befruchtet wurden zu lebendigen und schöpferischen Leistungen, nicht nur zu einer Vertiefung ihres methodischen Denkens, sondern auch zur Erfindung und beweglichen Anwendung von mancherlei improvisierten Unterrichtshilfen, die sich einer gegebenen besonderen Aufgabe glücklich anpaßten. Möge die vorliegende Arbeit helfen zu der Erkenntnis, daß das diesem „Weg zur Musik" zugrunde liegende musikalische und methodische Denken sowohl dem Wesen der Musik als auch den Erkenntnissen der Psychologie voll gerecht wird. Das wird freilich nur geschehen können, wenn man diese Arbeit nicht nur liest, sondern ihre Hinweise und Anregungen als richtunggebende Hilfe in der eigenen praktischen musikerzieherischen Arbeit erprobt.

Abschließend ist es mir herzlichstes Bedürfnis, denen zu danken, die mir beim Entstehen dieser Arbeit mit gutem Rat und helfender Tat zur Seite gestanden haben: Rose-Marie Cramer, Dozentin am Städtischen Konservatorium Berlin, Studienrätin Dr. Elisabeth Noack in Darmstadt, Landeskirchenmusikdirektor Hans-Jürgen Thomm in Leipzig.

Alfred Stier

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG IN DIE PRAKTISCHE ARBEIT, IHREN AUFBAU UND IHRE METHODISCHEN MÖGLICHKEITEN

Der Anfang

Singen nach Gehör

Soll Musikerziehung wirklich Erfolg haben, so gilt es, von vornherein eine unterrichtliche Atmosphäre zu schaffen, in der Musik als eine beglückende, die Seele freimachende und alle Funktionen des Lebens belebende Gabe erfahren wird. Hier bietet sich zuerst das Singen als unschätzbare Hilfe an: das einfache Singen nach Gehör, bei dem einer vorsingt, die anderen nachsingen. Auf diese Weise hat vorzeiten eine Generation der folgenden ihren Liederschatz weitergereicht und zu festem, lebenspendendem Besitz gemacht. Auch wir können diese Art, Lieder zu lernen, nicht entbehren, nicht in der Form der offenen Singstunde des volkstümlichen Singens, auch nicht in den verschiedenen Aufgabengebieten der Musikerziehung, besonders nicht auf der Elementarstufe. Das Singen nach Gehör steht am Anfang aller musikalischen Bildung. Es muß freilich auf die rechte Weise ausgeübt und gepflegt werden. Wenn der vorsingende Lehrer fröhlich, aber auch mit zuchtvoller Beherrschung und eher leise als laut singt, wenn er bei seinem Singen selber Hörer ist, wenn er nicht Töne vorsingt, sondern den seelisch-geistigen Gehalt des Liedes, das eigentlich Musikalische aufklingen läßt, so wird er bald die Aufmerksamkeit seiner Hörer hervorlocken. Ihr Ohr wird hören, bald auch lauschen, Seele und Geist werden sich öffnen für das innerste Wesen der Musik. Geschieht dies, dann ist jeder Gedanke, daß solches Singen eine „Lernstunde" sei, unmöglich geworden. Das tief Beglückende dieses Tuns überstrahlt alle ablenkenden Gedanken. Gut ist es, wenn sich zum Singen auch ab und zu das Spiel auf Melodieinstrumenten gesellt. Wenn die Worte schweigen, spricht die Musik um so vernehmlicher, kann die Seele auf ganz neue Art dem Leben der Töne lauschen. Aber auch das Klavier und die Klampfe lasse man nicht unbeachtet. Zu einer Melodie eine Begleitung zu hören, gibt wieder neue musikalische Erlebnisse. Dieses reine Singen und Musizieren, frei von jeder zweckhaften Bewußtmachung, ist für die Musikerziehung von gundlegender Bedeutung. Der Schüler macht im Hören und Singen die ersten Erfahrungen auf dem Gebiete der Musik. Er erlebt, was Musik ist; er wird heimisch in ihren elementaren Bezirken. Sein Ohr schließt sich auf, er lernt den Tönen zuhören. Er spürt, daß er im Innern still werden muß, um Musik richtig zu hören. Er merkt, daß die Töne in ihn eingehen und auch in ihm klingen, und daß diese innere Musik verlangt, nach außen zu tönen. Kurz, die Musik ist ihm nicht mehr ein fernes und fremdes Etwas, sondern wird auf diesem Wege ein Stück seines eigenen Seins.

Erst wenn dieser Grund gelegt ist, wenn Musik nicht ein zu lernender Stoff ist, sondern Ausdruck lebendigen Lebens, wenn auch in einfachsten Formen, kann an eine Bewußtmachung der musikalischen Vorgänge gedacht werden. Dabei ist festzuhalten, daß bei den kommenden Aufgaben der Musikerziehung, bis zu den höchsten Stufen hinauf, das Prinzip

des echten Musizierens bei der Erarbeitung des Neuen, auch bei allen „Lernaufgaben" möglichst zu verwirklichen und festzuhalten ist. (Vgl. dazu S. 158.)

Spiel mit den Elementen

Die ersten Versuche, dem Kind bewußte Tonvorstellungen zu geben, sollen sich in Form einer fröhlichen Spielerei, zunächst völlig unsystematisch, vollziehen. Je kleiner die Kinder sind, desto ernster will dieser Grundsatz befolgt sein. Zuerst gilt es, Eigenschaften der Töne wahrzunehmen, die man gerne als „Vormusikalische Gegebenheiten" bezeichnet. Das Kind hört hier, daß es hohe (helle, fröhliche) und tiefe (dunkle, traurige) Töne gibt, daß sie kurz oder lang, schnell oder langsam, laut oder leise erklingen können.

Es wird ferner hören lernen, von welchen Klangquellen Geräusche und Töne ausgehen. Kinder werden sehr schnell zum völligen Stillesein, zum Lauschen geführt, wenn es gilt, Laute und Geräusche zu erkennen, die etwa durch das Fenster hereinklingen, aber auch solche, die im Zimmer selbst geschehen und heimlicherweise vielleicht vom Lehrer selbst hervorgebracht werden. Diese letzteren bei geschlossenen Augen zu erkennen, ihnen nachzugehen und ihre Klangquelle zu entdecken, ist ein feines Spiel für kleine Kinder. Wie horcht z. B. die Schar, wenn es wie ein Summen der Biene im Zimmer ertönt; wie bricht die Fröhlichkeit aus, wenn der Lehrer als Ursache dieses Summens entdeckt wird. Und was für ein Wunderinstrument ist die Stimmgabel! Ihren feinen Ton will jedes Kind hören, nachsummen, aber auch selbst ausprobieren. Wie muß man da lauschen! Auch das Klavier und das Spiel auf ihm ist eine herrliche Sache. Welch geheimnisvolles Leben steckt in den Tasten! Mit ihm kann man vielerlei herrliche Dinge tun, z. B. „Zoologischen Garten" spielen. Man kann die Töne des Klavieres laufen lassen wie ein Reh, oder hüpfen lassen wie ein Känguruh, oder stampfen wie einen Elefanten. Man kann diese Gangarten dann auch selbst mit seinen Füßen nachmachen und alle diese Tiere selber spielen. Kleine Wundervögel können auf dem Klavier ganz hoch singen, auch Bären brummen, ganz tief, oder Löwen brüllen.

Eine andere Gruppe von Spielen ahmt die Bewegung der Handwerker nach. Dazu kann man fein singen: Die Säge macht: ritsch-ratsch; der Hammer in der Schmiede: ping-pang; die Glocken: bim-bam; die Uhr: tick-tack; die Pumpe: auf-ab. Das sind alles Zweischlagbewegungen. Wird dazu gesungen, so stellt sich oft von selbst schon die fallende Terz ein. Dieses Tonfalles bedienen sich auch die Kinder gern, wenn sie Frage- und Antwortspiel machen. Hier ein Beispiel: Anna, komm runter! – Ich kann nicht! Warum denn nicht? – Ich muß schreiben! – Wie lange? – Noch fünf Zeilen! – Kommst du dann? – Ja, dann gleich! Außer der fallenden Terz stellt sich bei diesen improvisierten Gesprächen als Auftakt auch sehr oft der Grundton der Dur-Tonart ein. Es ist aber zunächst nicht nötig, hier schon diese Töne bewußt machen zu wollen.

Auch die schon gelernten Lieder können hier herangezogen werden. Der Lehrer spielt eines von ihnen, läßt raten, welches es ist. Die Kinder selbst können Melodien summen und sie erraten lassen. Oder, es wird ein charakteristischer Rhythmus vor- und nachgesungen, oder auch auf vielerlei andere Weise durch Klopfen, Klatschen und Instrumente dargestellt. Auch kann er im Tempo verändert werden, langsamer und schneller erklingen. Die Kinder beschreiben dabei, wie sich der innere Ausdruck der Töne dadurch verändert. Das Auf und Ab der Melodie wird mit Händen gezeigt oder auch schon mit Kreide an die Tafel gemalt. Ja, es ist sogar möglich, daß ein Kind bereit ist, durch Bewegung seines ganzen Körpers darzustellen, wie eine Melodie aus ganz leisem Anfang erwacht, sich dehnt und

munter wird und auch wieder einschläft. Der Lehrer kann dazu die Melodie spielen oder auch die Kinder singen lassen.

Beim Gehörsingen und dem Spiel mit den musikalischen Elementen hat das Kind einen Schatz beglückender Erfahrungen gesammelt. Rhythmische und melodische Elemente sind dabei noch ungeschieden. Setzt nun eine erste, vorsichtige Bewußtmachung der Vorgänge ein, so wird man für den Anfang rhythmische und melodische Gegebenheiten gesondert behandeln müssen. Ob in der Praxis mit rhythmischen oder tonalen Vorgängen begonnen wird, ist grundsätzlich gleichgültig, ergibt sich aus dem Unterrichtsverlauf. Bei unseren Darlegungen beginnen wir mit der Erarbeitung der Rhythmen.

Die rhythmische Erziehung

Arbeitsweise und Übungsmittel

„Am Anfang war der Rhythmus." Die rhythmische Erziehung ist deshalb das wichtigste und grundlegendste Stück zur Entfaltung echter Musikalität, zur Bildung des musikalischen Menschen. Alles musikalische Hören bliebe tot, wenn es nicht vom lebendig pulsierenden Rhythmus erfüllt würde. Es kann hier nicht Aufgabe sein, eine ausführliche Lehre der rhythmischen Erziehung zu bieten; wir beschränken uns auf die Beschreibung der Übungsmittel und ihrer methodischen Anwendung, wie sie im Bereiche unseres Arbeitsgebietes seit Jahren entwickelt wurden. Dabei ist mit großer Dankbarkeit der reichen Möglichkeiten zur Förderung des rhythmischen Empfindens zu gedenken, wie sie einerseits in der von Jacques Dalcroze ausgehenden „rhythmischen Gymnastik", andererseits in den Bestrebungen Carl Orffs und seiner Schule gegeben sind. Kein Musiklehrer darf an dem dort bereitgestellten Erfahrungsschatz vorübergehen; er ist um der Sache willen verpflichtet, aus ihm zu schöpfen, von ihm mindestens Anregungen zu empfangen, sich mit ihm auseinanderzusetzen. Gerade die Schau der musikalischen Bildung, wie sie hier gegeben wird, muß den Lehrer offen machen für alle echten musikerzieherischen Bemühungen. Im Hinblick auf die rhythmische Erziehung gilt dies im besonderen Maße, weil hier vor allem der Grund gelegt wird zur Formung des „musischen" Menschen.

Die rhythmische Arbeit hat drei Gebiete zu entwickeln: 1. das Grundschlaggefühl, 2. die musikalische Rhythmik im besonderen (Notenwerte, Länge und Kürze der Noten), 3. den Takt.

Entwicklung des Grundschlaggefühls

1. Das Empfinden für den Grundschlag zielt hin auf den Ursinn des Rhythmus als des „Fließenden". Rhythmus offenbart sich im Strom des unaufhörlich pulsierenden Lebens. In Atmung, Herzschlag und Puls lebt er im Menschen selbst. So ist auch das musikalische Gebilde als eine lebendige Gestalt durchpulst von den Wellen der rhythmischen Urbewegung. Dieser Pulsschlag ist dem musikalischen Werk als etwas Objektives mitgegeben, in ihm wird sein Wesen offenbar. Hat man doch gesagt, daß in einem Musikstück die Zwerchfellschwingungen seines Schöpfers wirkend da sind, und vom Ausführenden in sein eigenes Leben aufgenommen werden müssen, wenn es in der Wiedergabe zu einem gültigen Vortrag kommen soll. Dieses rhythmische Leben der Musik hört und erfaßt man sehr wohl. Wenn man ganz still wird und dem Spiel der Töne lauscht, fängt es in einem selbst an mitzuschwingen. In diesem Vorgang sind Wurzel und Keim zur Entfaltung aller musikalischen Kräfte gegeben.

Das stille Lauschen auf den rhythmischen Ablauf der Musik muß im Hörenden durch körperliche Mitbewegungen, die sich am besten unbewußt, wie von selbst einstellen sollten, *begleitet sein. Hier sind oft viele Hemmungen zu überwinden:* Der Körper ist steif, nicht gewöhnt, durch die Geste auszudrücken, was der Geist durch das Ohr empfängt. Am leichtesten gelingt noch das Gehen (Schreiten) zur Musik. Auch hier ist von vornherein zu gesammelter Haltung, zum Lauschen aus der Stille heraus zu erziehen. Auch auf die Körperhaltung ist zu achten. Sie muß vom leichten „Aufatmen" getragen sein, wenn die Bewegungen aus wirklicher Gelöstheit der Glieder geschehen sollen. Diese Hilfen zu völliger Bereitschaft lassen die Übungen, nach dem Pulsschlag zu gehen, ihn in das eigene seelisch-körperliche Sein aufzunehmen, meist zufriedenstellend gelingen, auch schon am Anfang des Übens. Wenn es der Raum zuläßt, sollte man sich nicht auf das Gehen im Kreis beschränken, dieses hat seine Nachteile, man sollte auf mancherlei andere Weise den Raum ausschreiten lassen. Der Grundschlag bestimmt das Tempo der Musik, man wähle anfangs ein mittleres, normales Tempo (Andantino des Spaziergängers). Später gebe man auch andere Tempi und charakterisiere sie in ihrem Ausdruck, so daß die Schüler z. B. das eine Mal hurtig und leichtfüßig laufen, das andere Mal aber schwer schreiten. Damit wächst das Empfinden für die vielfältige Art des rhythmischen Lebens, das in jedem Musikstück auf eine ihm besonders eigentümliche Weise ausgeprägt ist. Es liegen hier aber auch schon die Anfänge einer Ausdrucksgestaltung der Musik durch Körperbewegung und damit die Grundlagen eines echten Vortrages vor. Auch die Übergänge im Tempo, Beschleunigung und Verlangsamung, gehören in dieses Aufgabengebiet. Der Lehrer musiziert am besten improvisierend auf der Blockflöte, auf dem Klavier oder auch nur singend. Alles geschieht spielend, frei und fröhlich, aber gesammelt. Wie schön, wenn nun die Arme mitmachen dürfen. Sie können zugleich mit den Füßen den Grundschlag geben, sie können aber auch mit ihnen wechseln. Wenn die Füße stillstehen, die Hände allein die Grundschläge geben sollen, stellt sich leicht eine Hemmung ein: bei langen Tönen wollen die Hände stehenbleiben, bei schnellen wollen sie den Grundschlag verlassen und schnelle Unterteilungsrhythmen geben. Hier hilft meist sofort die Erinnerung, daß die Hände an Stelle der Füße „gehen" sollen, so gleichmäßig wie diese. Haben schon die Füße und Beine mancherlei Ausdrucksmöglichkeiten (stampfen, leicht federn, hüpfen usf.), wieviel mehr noch die Hände. Wie vielfältig sind die Formen des Klatschens. Zur Darstellung der Grundschlagbewegung scheint das Klatschen nur bedingt geeignet zu sein, dies gilt zumindest von dem üblichen lauten und unkultivierten Klatschen. Der Grundschlag muß im Gang der Erziehung mehr und mehr als ein nur im Innern sich vollziehender Vorgang erlebt und beherrscht werden. Viel besser als Klatschen scheint es, wenn die eine Hand mit gelösten, leichten Fingern in die andere Hand schwingt, eine Bewegung, die auch stark gehemmte Menschen meist sofort ausführen können. Um immer mehr *das innere Hören und Mitgehen zu entwickeln, verzichte man öfters auf richtiges Musizieren,* sondern gebe allein den Grundschlag und auch nach Belieben mancherlei Rhythmen auf einem zarten Schlaginstrument, z. B. auf dem Triangel, wozu leicht gegangen und in die Hände geschwungen wird. Erst nach solchen Übungen kann man dazu übergehen, den Grundschlag durch Schwingen der Arme, besonders der Unterarme (Pendelbewegung), darzustellen. Dies bei gelöster Armhaltung, bei mitschwingendem, mitatmendem Körper zu tun, fällt vielen Menschen nicht leicht; immer wieder ist aufmunternde Hilfe nötig. Noch feinere Grundschlagbewegungen kann die Hand geben: sie schwingt in kleinen, aber gelösten Pendelbewegungen, oder sie trägt einen Stift oder ein Stäbchen, mit dem sie den Grundschlag zart klopft. Das Ziel, daß dieser nun ohne äußeres Zeichen nur als feines Schwingen in Körper und Seele gespürt wird, ist damit greifbar nahe gerückt. Es ist dann erreicht, wenn es der

Schülergruppe gelingt, etwa einen Kanon zu singen oder sonst zusammen zu musizieren ohne dirigierende Führung, und wenn dabei bei Vermeidung aller Schwankungen genau im Tempo geblieben wird.

Das Empfinden für den Grundschlag kann zu immer größerer Feinheit entwickelt werden, wenn bei diesen Übungen zu immer schwereren Rhythmen fortgeschritten wird. Auf der Elementarstufe wird man Musik bevorzugen, in der das rhythmische Leben stark mit dem Grundschlag und mit seinen einfachen Teilungen zusammenfällt. Nach und nach wird man kompliziertere rhythmische Vorgänge heranziehen, z. B. lange Notenwerte, in denen die Bewegung scheinbar ruht, dann auch gehäufte Pausen oder synkopische Bildungen. Diese Gegebenheiten führen bei vielen leicht zu einer Erschütterung des Grundschlaggefühls. Voraussetzung ist natürlich, daß der Lehrer, wenn er solche Aufgaben gibt, selbst genau im Grundschlag lebt.

Erarbeitung der musikalischen Rhythmen

2. Für die Erarbeitung der musikalischen Rhythmik, wie sie in den Notenwerten dargestellt ist, gelten folgende Grundsätze:

a) Rhythmen sind Bewegungsvorgänge, die als lebendige Einheit erfaßt werden müssen, darum nicht errechnet werden können. Sie sind vielmehr in ihrem charakteristischen Gepräge hörend aufzufassen und nachahmend darzustellen. Auch Rhythmen können mit Worten charakterisiert werden. Es gibt springende, hüpfende, laufende, träge und plumpe, lastende und sich wälzende Rhythmen. Der Phantasie des Lehrers und der Kinder, sich in Bildern die Rhythmen lebendig zu machen, sind keine Grenzen gesetzt.

b) Die Darstellung und Übung der Rhythmen kann auf vielerlei Weise geschehen: durch die Füße, durch die Hände, durch Schlaginstrumente, durch Singen irgendwelcher Silben. Dieses alles spielt sich zunächst noch auf der Stufe der sinnlichen Wahrnehmung ab, als Mittel zur sicheren Beherrschung der gegebenen Rhythmen.

c) Die Bewußtmachung eines rhythmischen Vorganges geschieht durch Vergleichung mit dem Grundschlag. Der Grundschlag ist das Maß der Bewegung, an dem die Längen und Kürzen der Notenwerte gemessen werden. Hier ist wichtig, daß der Lernende selbst beides ausführt, Grundschlag und Rhythmus. Beispiele: Die Füße gehen im Grundschlag, die Hände klatschen den Rhythmus; die Füße geben den Rhythmus, die Hände den Grundschlag; der Grundschlag wird geklopft, der Rhythmus gesungen; der Grundschlag wird gesungen, der Rhythmus wird geklopft oder geklatscht usf. Die Schülergruppe kann für diese Aufgaben entsprechend geteilt werden: die eine Hälfte gibt auf irgendeine Weise den Grundschlag, die andere den Rhythmus. Bei dieser Tätigkeit des Vergleichens zwischen Grundschlag und Rhythmus klärt sich meist sehr schnell das Wesen des betreffenden rhythmischen Vorganges. Es wird gehört und körperlich erlebt, wie sich der Rhythmus zum Grundschlag verhält. Diese Erfahrung wird von den Schülern auch in Worten ausgesprochen, z. B.: Es kommen drei Schläge auf einen Ton, es fallen zwei Töne auf einen Schlag, ein Ton hüpft zwischen die Schläge.

d) Das Notenbild eines Rhythmus wird in Verbindung mit der Bewußtmachung gezeigt, es ist daran zu arbeiten, daß sich das Bild mit dem rhythmischen Vorgang zur Vorstellungseinheit verbindet. Beim Anschauen des Notenbildes muß der Rhythmus sofort gegeben werden können, beim Hören des Rhythmus muß im Geiste sofort das Notenbild erscheinen.

e) Bei jedem Üben eines Rhythmus und beim rhythmischen Absingen eines Liedes muß auf lange Zeit hinaus der Grundschlag stets mitgegeben werden.

Ein wesentliches Mittel zur Sicherung eines geistigen Besitzes ist der Name. Die Frage nach Namen für rhythmische Gebilde muß hier angeschnitten werden. Die üblichen Namen für Notenwerte (Ganze, Halbe, Viertel- und Achtelnote usw.) sind hier unbrauchbar. Die Erklärung dieser Namen gehört in die Geschichte der Notenschrift. Sie können keinen rhythmischen Vorgang eindeutig bezeichnen, sie sind vieldeutig. Der Grundschlag kann nämlich durch all diese verschiedenen Notenwerte ausgedrückt werden (4/4-, 4/8-, 4/2-Takt). Hier zeigt sich, daß die Notenschrift nicht nur im Hinblick auf das tonale Geschehen, sondern auch als *Bezeichnung der rhythmischen* Vorgänge vieldeutig ist. Wenn heute mit vollem Recht im Anfangsunterricht die Viertelnote als Schlagnote bezeichnet wird, so ist das eben nur eine vorläufige Festsetzung. Höheren Stufen der musikalischen Bildung bleibt vorbehalten, zu erkennen, daß jeder Notenwert Schlagbezeichnung werden kann. Tatsächlich hat der rhythmische Vorgang als solcher, losgetrennt vom Notenbild der gerade *geltenden* Taktvorzeichnung, keinen Namen. Jeder Musiker empfindet dieses unbewußt und hilft sich, um einen Rhythmus zu verdeutlichen, damit, daß er ihn auf eine instinktiv sich einstellende Silbe singt, was viel überzeugender ist als Klatschen und Klopfen. Unser Lehrgang schlägt Rhythmussilben vor. Es sind die von den französischen Zifferisten erfundenen; sie wurden von *Agnes Hundoegger in die Tonika-Do-Lehre* übernommen. Der Gebrauch dieser Silben ruft nicht nur, wie sonst, die Benennung eines Dinges, eine Erinnerung an dieses hervor: Diese Silben geben vielmehr die Sache selbst. Die Rhythmussilbe, gesprochen oder besser noch gesungen, fällt völlig mit dem rhythmischen Vorgang zusammen. Sie wird am besten als ein Teil der Erarbeitung des betreffenden Rhythmus eingeführt und *sofort als „Name" des Notenbildes* festgelegt. Hier verbinden sich also Name, der zugleich die Sache ist, und Bild zu innigster Einheit. Dieses ist von allergrößter Bedeutung für die sichere Beherrschung der Rhythmen. Erklingt ein Rhythmus, so hört der Schüler mit ihm sofort den gelernten Rhythmus-Namen, zugleich sieht er im Geiste das Notenbild, das er sofort niederschreiben *könnte. Sieht er das Notenbild*, so erklingt in ihm sofort die Silbe und damit der Rhythmus. Er denkt also nicht „Achtelnote" oder „halbe Note" oder „punktiertes Viertel", sondern sieht das Bild und hört sofort den rhythmischen Vorgang: er denkt sofort musikalisch. Es ist merkwürdig, daß die rhythmischen Benennungen dieser Art bei vielen Musikerziehern auf Unverständnis stoßen, obgleich es doch, wie schon angedeutet, eine *Selbstverständlichkeit* ist, Rhythmen auf Silben zu singen. Freilich müssen die Rhythmussilben, um dem Schüler später einen Überblick über die rhythmischen Formen und ihre Zusammenhänge zu ermöglichen, nach einem bestimmten Prinzip gebildet sein. Es ist aber nicht nötig, ja sogar unerwünscht, bei der rhythmischen Arbeit dieses Systematische des Systems in den Vorder*grund zu stellen. Sobald* in einem Liede ein neuer Rhythmus auftritt, kann er in seinem rhythmischen Zusammenhang erarbeitet und auch mit Namen versehen werden. Ein Überblick über das System ergibt sich später, er ist zunächst völlig unwichtig. Wichtig ist dagegen, daß auch bei Gebrauch der Rhythmussilben lebendig musiziert wird. Der Urrhythmus einer Melodie, die Art, wie sie fließt und strömt, muß in jedem rhythmischen Glied *des Ganzen* herauskommen. Das zeigt sich auch in der Art und Weise, wie die Rhythmussilben gesprochen und gesungen werden. Noch einmal sei betont, daß man auf Sprechen der Silben möglichst verzichten möchte. Singen ist das Richtige, bei ihm wird spürbar, wie der Fluß des Geschehens auch jeden Einzelrhythmus trägt und ihn in sich hineinnimmt.

Das „System" der rhythmischen Benennungen ist auf Seite 17 dargestellt. Daraus ist ersichtlich: Der Grundschlag wird stets durch die Silbe ta ausgedrückt. Auch bei den zusam-

mengesetzten Formen fällt dieses ta stets mit dem Grundschlag zusammen, ebenso natürlich mit der betreffenden Körperbewegung, die den Grundschlag gibt. Töne, die mehrere Grundschläge umfassen, bilden die Verlängerung des Klanges durch Aushalten des Vokales und durch Auslassung des Konsonanten beim Beginn des neuen Grundschlages. Das gilt auch für punktierte Rhythmen. Die einfache Unterteilung des Schlages wird bei gleichem Konsonanten durch wechselnden Vokal ausgedrückt, die weitere Teilung wird bei gleichem Unterteilungsvokal durch wechselnde Konsonanten bezeichnet. Dieses alles ist sehr einfach, wenn man diese Rhythmussilben am lebendigen Beispiel singend anwendet, nicht tot spricht. Auch die Dreiteilung des Schlages bildet keine besonderen Probleme, auch nicht die weitere Unterteilung der Dreiteilung. Ein erstes Beispiel der Darstellung des Grundschlages durch das Achtel an Stelle des Viertels wird der 3/8- und 6/8-Takt sein. Die Pause wird durch die Silbe sa ausgedrückt. Sie soll nur leise geflüstert werden, später am allerbesten nur noch innerlich gedacht. Besonders wichtig ist das volle Erlebnis der Pause, die auf den Grundschlag fällt, einer Pause also, die mit aktiver Kraft gefüllt ist. Dieses gilt auch noch von einer Pause, die auf die erste Unterteilung fällt und mit se bezeichnet werden kann. Die Kürzungspausen sind demgegenüber viel weniger wichtig. Man könnte wenigstens dann, wenn sie sich auf die vierfache Teilung des Schlages bezieht, auf ihre besondere Benennung verzichten. Mit voller Absicht ist hier nur bis zu den rhythmischen Benennungen fortgeschritten, die die Vierteilung des Schlages bezeichnen. (Bei den Zifferisten gab es noch weitere Benennungen.) Sind diese Rhythmen völlig beherrscht, so sind es auch die weiteren Unterteilungen. Bei langsamem Tempo werden diese immer wieder in Einheiten von drei oder vier Unterteilungen zerfallen, indem dabei meist die erste Unterteilungsnote als Grundschlag empfunden wird. Bei schnellem Tempo entziehen sich diese Unterteilungsrhythmen meist einer Darstellung durch Singen oder Klopfen, es sind Rhythmen der instrumentalen Technik. Durch das Studium der einfacheren Rhythmen bis zur vierfachen Teilung des Grundschlages werden sie aber hörend vollkommen beherrscht.

Der bisher beschriebene Weg zur Beherrschung der Rhythmen geht von der lebendigen Musik aus: Neue Rhythmen werden zuerst gehört, erfaßt, auf vielerlei Weise dargestellt, durch Vergleich mit dem Grundschlag bewußt gemacht, durch die Rhythmussilbe und das Notenbild festgehalten. Man kann aber auch umgekehrt verfahren und vom Notenbild ausgehen, wobei man sich nur hüten muß, in mechanistisches Üben zu verfallen. Man verfährt etwa so: Man schreibt eine Viertelnote an die Tafel und sagt: „Dieses ist die Note für den Schlag, sie heißt ta." Es wird der Grundschlag gegeben und zu jedem Schwingen der Hände ta gesungen. Ähnlich geschieht es mit der halben, dreiviertel- und ganzen Note. Sie werden als Zweischlag-, Dreischlag- und Vierschlagnote bezeichnet und mit entsprechend langem Aushalten des ta gesungen, wobei die Hände immer den Grundschlag geben. Mit diesen verschiedenen Werten kann jetzt improvisiert werden: Eine Gruppe der Schüler singt Einschlagnoten, die andere Zweischlagnoten usw., am besten auf verschiedene Töne, etwa auf die Töne des Dreiklanges oder auf ein geeignetes Intervall. Der Lehrer kann auch diese Notenwerte an die Tafel schreiben und auf einen von ihnen zeigen, die Schüler singen ihn so lange, bis ein anderer gezeigt wird. Es können auch mehrere angeschriebene Notenwerte in freier Weise gewechselt werden. Diese Improvisationen nur in Rhythmen müssen schon, wie jede melodische Improvisation, einen richtigen Takt und eine musikalische Form haben. Es können auch Texte gegeben werden, die nach den angeschriebenen Noten rhythmisiert werden. Auf die gleiche Weise erarbeitet man die Unterteilungswerte, also erst Zeigen des Notenbildes, dann Geben des Rhythmusnamens und dann vielfältiges Üben der Rhythmen durch mannigfaltige körperliche Darstellung. Dabei sollte immer wieder zum Singen des

Namens zurückgekehrt werden. Auch diese Formen werden in die Improvisationsübungen aufgenommen. Nun können auch schon kleine rhythmische Diktate gegeben werden: Der Lehrer singt oder spielt sie vor, die Schüler klopfen oder klatschen sie nach und singen schließlich mit Rhythmussilben. Dabei steht ihnen das Notenbild deutlich vor der Seele. Zur Niederschrift ist es nun nur noch ein Schritt (vgl. dazu die Ausführungen über die Punktnotation).

Vom Notenbild aus können einige Rhythmen besonders leicht begriffen werden, leichter als vom lebendigen rhythmischen Geschehen her. Da ist z. B. der Rhythmus ♩. ♪ ♩. Als Ausgangspunkt zu seiner Erarbeitung steht an der Tafel: ♩ ♫ ♩. Die Kinder singen ta tate ta. Nun schreibt der Lehrer einen Bindebogen zwischen der ersten und zweiten Note, also ♩‿♫ ♩. Die Schüler sollen selbst finden, was das wohl bedeutet, und sprechen ihre Vermutungen aus. Ist deutlich geworden, daß die zweite Note angebunden ist, besteht über die Benennung kein Zweifel mehr, sie heißt taate ta. Im Grundschlag wird dazu geklatscht, wobei der angebundene Schlag einen besonders liebevollen Klaps bekommt. Für diesen Vorgang ist die Form ♩. ♪ ♩ nur eine abgekürzte Schreibweise. Wichtig ist dabei, daß begriffen wird: Der kleine Punkt ist ein Schlag und mehr wert als die auf ihn folgende Note. Zwei synkopische Bildungen mögen noch erwähnt werden. Aus ♫ ♫ ♫ ♩ kann entstehen ♫‿♫‿♫ ♩. Das würde heißen tate ate ate ta, anders geschrieben ♪ ♩ ♩ ♪ ♩. Man könnte später auch sehr gut das Übergleiten von e auf a weglassen und die Synkope nur durch die Silbe te ausdrücken, die stets hinter den Schlag fällt. –

Aus ♩ ♬ ♬ ♩ (ta tafa tefe ta) wird ♩ ♬‿♬ ♩ = ta tafa efeta = ♩ ♬♬ ♩, gleichfalls gekürzt gesprochen: tafa–fe ta. Ob man diese synkopischen Bildungen überhaupt noch mit Rhythmussilben gebrauchen will, entscheide jeder selbst. Je gründlicher die glatt ablaufenden Unterteilungsrhythmen geübt sind, desto selbstverständlicher werden auch die synkopischen Bildungen beherrscht, auch ohne Benennung, weil die Unterteilung des Schlages dem Schüler so selbstverständlich geworden ist, daß sie auch bei solchen Bildungen durch sein rhythmisches Empfinden hindurchpulsiert, dieses bestimmt und gliedert. Im Schulunterricht werden solche rhythmischen Bildungen wenig vorkommen, wohl aber im Instrumentalunterricht. Außerdem liegen diese Rhythmen heute vom Jazz her in der Luft.

Trotz der natürlichen Grenze der Rhythmussilben im Hinblick auf weitere Unterteilung sind sie gerade auch für die Erarbeitung von Instrumentalstücken wertvoll. Wie mancher hat nach mangelhafter rhythmischer Erziehung doch noch gelernt, auf diese Weise etwa ein klassisches Instrumentalstück rhythmisch genau zu erarbeiten, daß er zu eigenem Geben des Grundschlages die Rhythmen des Stückes, besonders die Melodie, in Rhythmussilben sang. Können doch auch die vier- und sechsfachen Unterteilungen selbst bei recht lebendigem Zeitmaß noch ohne jede Mühe beschwingt, ja elastisch gesprochen oder gesungen werden (man probiere dies etwa an Bachs zweistimmiger Invention in F-Dur aus). Wichtig ist, daß schon der Anfänger im Liederbuch rhythmische Leseübungen macht und das rhythmische Leben der Lieder oder auch kleinerer Instrumentalstücke singend auf Rhythmussilben Klang werden läßt. Nichts ist so notwendig, als von Anfang an die rhythmische Seite der Notenschrift lebendig aufzufassen und sogleich klingen zu hören, sobald nur das Notenbuch aufgeschlagen wird. Die Rhythmussilben, untrennbar mit dem Grundschlaggefühl verbunden, sind hier eine unschätzbare Hilfe, wie die Erfahrung immer wieder lehrt.

ÜBERSICHT ÜBER DIE RHYTHMUSSILBEN

(Die Viertelnote ist Schlagnote. Die Innendynamik der Rhythmen ist durch < bezeichnet)

♩ = ta | 𝅗𝅥 = ta_a (geschrieben ta –) | 𝅗𝅥. = ta_a_a (ta – –) | o = ta_a_a_a (ta – – –) |

♫ (♪ ♪) = tate | ♩ ♫ ♩ = ta tate ta |

♩ ♫ ♩ und ♩. ♪ ♩ = ta –te ta |

♩ 𝄽 ♩ 𝄽 = ta (sa) ta (sa), „sa" nur geflüstert |

♪ 𝄾 ♪ 𝄾 = ta(se) ta(se) | 𝄾 ♪ ♩ = (sa)te ta. | Die Pausen schließlich nur noch gedacht, ebenso auch in den folgenden Fällen.

= tateti ta | = tafatefe ta |

= tafa te ta | = ta tefe ta |

= ta –fe ta | = tafa te tafa te ta te ta |

= (sa)tefe ta tefe ta tefe ta te ta |

= ta –fe ta –fe ta te ta |

= (sa)te tafa te | = (sa)fe tafa𝄾fe tafa𝄾fe ta |

Das Achtel ist Schlagnote

3/8 | = tatata | ta– – |, so bei jedem Tempo

3/8 | = tatetatetate | ta ta – |

6/8 | = ta – ta ta –te tate | ta –te ta ta – – |

aber: C | = ta tate ta tateti | tate tateti ta – |

C = ta –te ta taeti | ta – (sa) (sa) |

Schwierigkeiten macht die Niederschrift der Rhythmen sehr oft bei Diktatübungen. Noten zu schreiben ist für viele eine umständliche Sache. Sie vergessen über dieser lästigen Schreibarbeit leicht, wie der zu schreibende Rhythmus, die zu notierende Melodie geklungen hat. Sie haben kein schlechtes Gehör, sie machen nur Fehler, weil sie nicht schnell Noten schreiben können.

Hier bietet sich ein Denk- und Übungsmittel an, das der Niederschrift der Rhythmen dienen will: die Punktnotation. Sie ist zuerst von Frieda Loebenstein, der ausgezeichneten Berliner Musikerzieherin, erdacht, geprüft und angewendet worden und wird heute von einem vorerst noch kleinen Kreis von Musikerziehern recht geschätzt. Es handelt sich um einen höchst einfachen und einleuchtenden Vorgang: Wie ein Rhythmus durch Klatschen, Klopfen, Singen usw. dargestellt werden kann, so auch dadurch, daß man ihn mit einem weichen Bleistift in Punkten auf das Papier oder mit Kreide an die Wandtafel „fallen" läßt. Der Rhythmus wird dabei gesungen, entweder auf Text oder auf Rhythmussilben. Die Punktniederschrift geschieht in genauester Übereinstimmung mit dem Singen, beides fängt zugleich an und ist zugleich beendet. Der Akt der Niederschrift geschieht also im Zeitmaß des rhythmischen Ablaufes, stellt diesen selbst dar. Aus dieser Art „Morseschrift" für den Rhythmus kann das Notenbild sehr rasch ergänzt werden, ohne daß noch Fehler auftreten; das Wesentliche steht schon auf dem Papier. Einige Beispiele mögen den Vorgang klären.

1. „Im Märzen der Bauer . . ." Die Schüler singen und schwingen zugleich, mit leichter und gelöster Handbewegung den Bleistift haltend, die Punkte aufs Papier, in gleichmäßigen, nicht zu engen Abständen. Bevor aufs Papier getippt wird, kann die Bewegung in der Luft mit erhobenem Arm und leichtem Handgelenk vorgeübt werden. Auf dem Papier erscheint nun:

   Getippt: . . . .
   Gesungen: Im Märzen der Bauer die Rößlein einspannt

   Bei gutem Lauschen auf den rhythmischen Ablauf spüren die Schüler, zumal wenn der Satz zweimal gesungen wird, daß am Ende noch ein „stummer" Schlag kommen muß, eine Pause, die mit „°" bezeichnet wird. Die Punkte sind schnell durch Anfügung senkrechter Striche zu Schlagnoten vervollständigt, also:
   ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ° ||. Lenkt man das Ohr des Schülers auf den Ablauf von leicht und schwer, wird sehr schnell deutlich, wohin die Betonungsstriche (Taktstriche) zu setzen sind, nämlich so: 3 ♩ | ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ | ♩ 𝄽 ||. Bei dieser Niederschrift ergeben sich neue Erkenntnisse: nämlich der Auftakt und der Dreischlag. Die Drei wird als Taktzeichen vor die Niederschrift gesetzt, das rhythmische Notenbild des Liedes ist damit fertig.

2. „Brunnenfrau, Brunnenfrau, zieh mich in den Brunnen . . ." Hier treten Töne auf, die zwei Schläge gelten. Dieser Zeitwert wird, dem Singen der Rhythmussilben entsprechend, in der Notation durch einen Strich dargestellt. Da es aber wichtig ist, daß bei der Niederschrift der Ablauf des Grundschlages immer vorhanden ist und nie unterbrochen wird, wird nur der zweite Schlag einer Zweischlagnote durch einen Strich dargestellt. Der Beginn einer jeden Note erscheint stets als Punkt, damit die Darstellung des Grundschlages stets gegeben ist. Eine halbe Note (𝅗𝅥) wird so gegeben: . –, eine Dreiviertel-Note (𝅗𝅥.) so: . – –, der Rhythmus ♩. ♪ ♩ so: . =. . Unser Liedchen sieht nun also so aus:

1

Gesungen: Brun-nen - frau, Brun-nen - frau, zieh mich in den Brun - nen.
Getippt: . . . – . . . – . . . . . – . –
Vervollständigt: ♩ ♩ 𝅗𝅥 ♩ ♩ 𝅗𝅥 ♩ ♩ ♩ ♩ 𝅗𝅥 𝅗𝅥
Takt: 4 ♩ ♩ 𝅗𝅥 | ♩ ♩ 𝅗𝅥 | ♩ ♩ ♩ ♩ | 𝅗𝅥 𝅗𝅥

Wird die Niederschrift zum Notenbild vervollständigt, so wird der dritte Schlag zur halben Note geformt und der Verlängerungsstrich „feierlich" durchgestrichen. Das Hören der Betonungen und die damit geschehende Einfügung der Taktstriche ergeben glatt den Viervierteltakt. An diesem Notenbild wird die Gliederung der Melodie (Form) schon völlig sichtbar.

3. „Hopsa Babele, spring übers Grabele, 's Gänsle will dich beiße." Die Punkte der Unterteilung schreibt man enger aneinander. Dieses finden die Kinder meist von selbst ohne große Erklärung. Bei der Unterteilung stellt man schon den auf die Notenschrift (Achtelnoten!) hinweisenden waagerechten Strich über die zusammengehörigen engerstehenden Punkte. In unserem Lied hat allerdings jedes Achtel eine besondere Textsilbe. Die Kinder werden darauf aufmerksam gemacht, daß die Unterteilungsnoten das sehr gut darstellen können, indem der waagerechte Strich „durchgeschnitten" wird und jeder Teil an jeder Achtelnote als Fähnchen herunterhängt. Die Niederschrift des Liedes wird sich also wie folgt gestalten:

2

Getippt und gesungen: . . ‥ . . . ‥ ‥ . . . . . . – . o ||
Fertige Noten: ♩ ♩ ♪♪ ♩ ♩ ♪♪♪♪ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ 𝅗𝅥 ♩ 𝄽 ||
Mit Takt: 4 ♩ ♩ ♪♪ ♩ | ♩ ♪♪♪♪ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ | 𝅗𝅥 ♩ 𝄽 ||

4. „Schlaf, Kindchen wohle, Zuckerchen will ich dir hole . . ." In diesem Lied steht neben der einfachen Unterteilung die echte Triole. Vor der Niederschrift wird das Lied mehrfach gesungen oder auch nur gesprochen, dann wird sein rhythmischer Ablauf ohne Melodie und Text verschiedenartig dargestellt, besonders auch durch Klopfen. Eine Bewußtmachung der zwei- und dreifachen Unterteilung kann bei aufgeweckten Kindern gern unterbleiben; bei der Niederschrift wird sie einfach erlebt und hinterher angeschaut.

3

Getippt und gesungen: . ‥ . . ‥. ‥. . .
Fertige Noten: ♩ ♪♪ ♩ ♩ ♪♪♪ ♪♪♪ ♩ ♩
Mit Takt: 2 ♩ ♪♪ | ♩ ♩ | ♪♪♪ (3) ♪♪♪ (3) | ♩ ♩ ||

Man kann diese rhythmische Niederschrift auf mancherlei Weise mit der Bezeichnung der Tonhöhe verbinden:

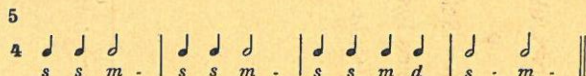
a) Man setzt da, wo die Punkte stehen, die Tonsilben ein (Einführung in diese s. S. 25). Bei dem Liede „Brunnenfrau . . ." wird aus der Punktniederschrift folgende Form entstehen:

4

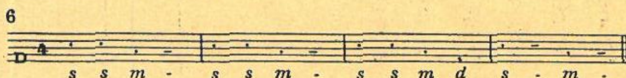
4 . . . – | . . . – | . . . . | . – . – ||
4 *s s m* - | *s s m* - | *s s m d* | *s* - *m* - ||

So entsteht auf eine sehr einfache und überzeugende Weise die Silbenschrift, die von einer ganzen Reihe guter Methodiker als erste Niederschrift im Elementarunterricht sehr geschätzt wird.

b) Andere Lehrer dagegen werden sobald als möglich, d. h. von allem Anfang an, in die Notenschrift einführen wollen. Hier ist möglich, unter das rhythmische Bild in Notenschrift die Tonsilbe zu schreiben, also bei dem Liede „Brunnenfrau . . ." so zu verfahren:



c) Doch könnte man bei einer so einfachen Dreiklangsmelodik auch sogleich wagen, die Punktniederschrift in die 5 Linien zu schreiben. (Vgl. dazu das Kapitel „Einführung in die Notenschrift"). Also:



Nach diesem „Stenogramm" hat der Schüler nun gut Zeit, das Notenbild in gemächlicher Schreibarbeit zu vervollständigen.

Bei Einführung kleiner Kinder in die Punktnotation ist es gut, Kästchenhefte zu benutzen. Ein jedes Kästchen stellt den Zeitraum eines Grundschlages dar. Das Kind gewinnt hierdurch in räumlicher Anschauung eine Vorstellung vom Verhältnis der rhythmischen Werte untereinander. Jedes Kästchen ist ein Schlag. Eine Note von der Länge zweier Schläge hat zwei Kästchen, das tate fällt mit zwei Punkten in ein Kästchen. Die in Rechenheften gegebenen Kästchen sind für die Punktnotation meist zu klein. Der Tonika-Do-Bund hat Hefte mit größeren Kästchen herausgebracht (Auslieferung durch den Musikverlag Kistner & Siegel in Lippstadt). Wo sie nicht erhältlich sind, kann der Lehrer die Kinder anleiten, in ihre Hefte selbst solche Kästchen einzuzeichnen. Diese Raumschrift ist für den Anfang sehr zu empfehlen. Später tritt sie natürlich mehr und mehr zurück. Für die Anwendung der Punktnotation ist in allen Fällen entscheidend wichtig, daß die Niederschrift in völliger Übereinstimmung mit dem Ablauf des Singens der Rhythmen erfolgt, daß also das Punktieren selbst den zu schreibenden Rhythmus verwirklicht. Ein mäßiges Tempo wird dabei vielfach geboten sein, besonders beim Anfänger.

Der Takt

Das Empfinden für den Takt (Metrum), den Ablauf der Grundschläge in einem regelmäßigen, nach einem bestimmten Prinzip geordneten Wechsel von Leicht und Schwer, von Betont und Unbetont, ist zu entwickeln einmal aus den Körperbewegungen, besonders aus den Arbeitsrhythmen, zum anderen aus den Betonungsgesetzen des sprachlichen Lebens.

Die Körperbewegungen bei der Arbeit (Holzsägen, Hacken, Nägeleinschlagen, Pflasterfeststampfen, Glocken am Seil ziehen und viele andere) sind vorzügliche Anknüpfungspunkte für den Zweischlag. Bei ihnen wechselt die Bewegungsrichtung in zwei Zeiten, deren eine die Arbeitsleistung bringt, deren andere Anlauf, Ausholen zur Leistung oder auch Entspannung bedeutet. Das entspricht dem regelmäßigen Wechsel von Schwer und Leicht. Schon im Atmen sind diese beiden Momente als Ein- und Ausatmung da, wenn man nicht die Atempause als besondere Zeit, sondern als zur Ausatmung gehörig bezeichnen will. Doch ist es wohl richtiger, dem natürlichen, ruhigen Atmen drei Zeiten zuzumessen: Einatmen, Ausatmen, Pause. Diesem Dreierrhythmus entsprechen gleichfalls viele Arbeitsgänge, meist

solche, die anstrengend sind und langsam geschehen, z. B. Heben einer schweren Last. Hier ist mit der Einatmung der Anhub verbunden, die Leistung geschieht mit der Ausatmung in allmählicher Abspannung, dann folgt die Ruhepause und nach dieser der neue Anhub mit Einatmung. Solche Arbeitsvorgänge, vom Kind im Spiel nachgeahmt, sehr gern verbunden mit Singen von Verschen oder auch mit Ausrufen, in denen das Arbeitsgeräusch gemalt wird, entwickeln das Gefühl für den taktmäßigen Ablauf einer Bewegung im geordneten Wechsel von Leicht und Schwer recht schnell.

Eine ebenso gute Hilfe für die Entwicklung des Taktempfindens ist der Ausgangspunkt von der Wortbetonung. Dieses wird gern an den Vornamen der Kinder erkannt: Lotte, Martin, Eberhard, Elfriede. Durch öftere Wiederholung ein und desselben Wortes entsteht sogleich das Gefühl für Zwei- und Dreischlag, aus „Martin" wird Zweischlag, aus „Elfriede" wird Dreischlag mit Auftakt. Besser noch ist die Benutzung von Verschen, die in Verbindung mit einem Arbeitsrhythmus den Takt dieses Vorganges wiedergeben, z. B. „Säge, säge Holz entzwei . . .". Im Verschen „Eisenbahn, Eisenbahn, Lokomotiv, wenn sie nicht weiterkann, macht sie 'nen Pfiff . . ." wird dagegen der Dreischlag schnell hörbar. Die Kinder können ihn darstellen, indem sie das Geräusch der sich plagenden Lokomotive „sch sch sch" mit richtiger Betonung geben und mit den Armen die Bewegung des Kolbens nachahmen. Zwei- und Dreischlag sind die grundlegenden Taktarten, alle anderen sind aus ihnen zusammengesetzt. Die gehörsmäßige Erfassung der Taktarten zu sichern, ist sehr wichtig. Es geschieht, indem auf die verschiedenartigste Weise spielerisch geübt wird, mit Fuß und Hand, mit Instrumenten, mit Singen, damit „Betont" und „Unbetont" deutlich unterschieden wird. Es gibt da unerschöpfliche Möglichkeiten der Darstellung: Zum Gehen wird nur bei den schweren Schlägen geklatscht, oder man klatscht auf verschiedene Weise zur Unterscheidung von Betont und Unbetont, oder man steht still und betont nur den schweren Schlag durch den Fuß, während die leichten Schläge von den Händen allein gegeben werden; oder man läßt von einer Kindergruppe nur die Betonung geben, während die anderen die leichten Schläge singen. Bei all diesen Übungen sollte man sich allerdings hüten, die Betonungen in brutaler Art hervorheben zu lassen. Es muß dazu angeleitet werden, daß mit der Zeit die Betonung gleichsam nur als ein stärkerer Pulsschlag gefühlt wird. Das Herausstechen der Betonung muß auch vermieden werden, wenn auf dem Instrument vorgespielt wird und die Taktarten durch die Schüler erraten werden sollen. Spielt man zu diesem Zwecke auf dem Klavier Tänze vor, Polka für den Zweischlag, Ländler für den Dreischlag, sollte man sich sehr hüten, die Betonungen zu hämmern. Über eine lebendige Gliederung des Grundschlaggefühles darf im Sinne wirklich echten Musizierens nicht hinausgegangen werden. Zur Darstellung der Taktarten in diesem feineren, echt musikalischen Sinn eignet sich sehr gut der Triangel: Er erzieht während des Gebens der Schläge, die mit einem ganz gelösten Arm ausgeführt werden müssen, zu stillem Hören und zu einer entsprechenden Auffassung der Schläge. Dieses Instrument widerstrebt einer gewalttätigen Behandlung und kann deshalb in der rhythmischen Erziehung mit viel Erfolg angewendet werden.

Sehr gern werden von Kindern die Betonungsverhältnisse und Taktarten durch Zeichnungen dargestellt: von einfachen Zickzacklinien mit starken Abstrichen und dünnen Aufstrichen für den Zweischlag oder dicken und dünnen Punkten für Zwei- und Dreischlag, bis hin zu schönen Reihen von Sternen und anderen Formen, die in ihrem regelmäßigen Wechsel die Taktordnung abbilden. Von dieser Gestaltungslust der Kinder, die man kräftig unterstützen soll, führt ein Weg auch direkt hin zur Punktnotation. Ist z. B. das Verschen von der Eisenbahn in solcher aufgeschrieben und dabei gefunden worden, daß hier ein Dreischlag vorliegt, so entsteht die Frage, wie das wohl in der Punktreihe zum Ausdruck gebracht werden

könnte. Vielerlei Vorschläge zur Bezeichnung der schweren Punkte werden gemacht, die alle ausprobiert werden können, wenn Zeit *vorhanden ist, z. B.* dickere Punkte oder Striche für die betonten Schläge, auch Betonungszeichen über ihnen in Form von Haken, Kreuzen oder Kommas. Damit ist das Kind vorbereitet, die Art kennenzulernen, wie in der Notenschrift der schwere Schlag deutlich *gemacht wird, nämlich* durch den Taktstrich. Dieser ist von der lebendigen Taktierbewegung her einzuführen. Was das Taktieren der *Kinder in den üblichen*, geordneten Formen für die verschiedenen Taktarten betrifft, so sei man mit ihrer Einführung äußerst vorsichtig. Sehr oft werden dabei die Kinder vom inneren Hören auf den äußerlichen Vorgang der Armbewegung abgelenkt *und achten nur auf* seine Richtigkeit. Diese sinken dann meist sehr rasch in das Mechanistische ab, haben kaum noch zu der die Bewegungen *tragenden* Musik innere Beziehung. Außerdem werden viele Kinder durch die Ausführung festgelegter Taktierbewegungen körperlich gehemmt, so daß diese nur steif und unlebendig herauskommen. Man begnüge sich lange mit gelöstem *Schwingen in den Grundschlägen;* man achte darauf, daß diese als totale Bewegungen vom Atem getragen sein müssen, daß sein *Anhub, vom Zwerchfell* her geschieht (Aufatmen!). Wird das Ohr dann auf die Tatsache der Betonung gelenkt, so rege man *nur an, die Betonungen* durch einen größeren Anschwung hervorzuheben. Beim Ausgang vom Arbeitsrhythmus ist den Kindern klargeworden, daß den Betonungen ein Anhub (Heben des Armes, Einatmung!) vorangehen muß, daß diese selbst aber durch *eine Abwärtsbewegung* des Armes dargestellt wird. Lernt das Kind beim Anhören von zunächst ruhig fließender Musik dieses *Anheben und Wiederabwärtsschwingen* des Armes als Ausdruck des Auftaktes und des schweren Schlages im richtigen, von der Musik *geforderten* Augenblick gelöst auszuführen, so ist für die Taktierbewegung Wesentliches geschehen. Die Einbeziehung der *anderen Taktzeiten stellt* sich dann von selbst ein. Viele finden Erleichterung im Lernen der Taktierbewegung, wenn sie beide Arme zugleich gebrauchen dürfen. Gut ist auch, bei Zwei- und Dreischlag die taktierende Rechte bei Schlag eins in die *geöffnete Linke fallen* zu lassen und von da aus in ein oder zwei Schlägen wieder emporzuschwingen. Vom Bewegungsvorgang her, wenn man *nämlich* die Eins als abwärts gerichteten Schwung gibt, wird der Taktstrich sofort begriffen. Er ist das dem schweren Schlag *zugeordnete* Zeichen und muß deshalb vor der betonten Note stehen. Beim Singen unserer Verschen wird die Betonung nun nicht *mehr laut geklatscht* oder sonst durch Tonstärke hervorgehoben, sondern durch einen ungehemmten federnden Abschwung des rechten Armes dargestellt. Die anderen Taktzeiten werden zunächst in der Art ihrer Ausführung unbeachtet gelassen; wenn *nur der Auftakt und die* Eins gut gegeben werden. Steht die Punktnotation eines Verschens an der Tafel, läßt ein Schüler nun den *Betonungsstrich* als Dirigierbewegung mit Kreide in die Punktlinie fallen, wozu alle Kinder singen und schwingen. Die *Bewegung an* der Tafel soll zunächst ganz hemmungslos sein, der Strich vor der Betonung ist ein richtiger Schwung. Er wird dann *oben und unten gekürzt zum* richtigen braven Taktstrich. Nun wird in der Niederschrift sichtbar, daß zwischen zwei Strichen *ein Raum ist,* der stets die gleiche Anzahl Schläge hat, in Beispiel 7 sind es deren drei. Dieser Raum heißt Takt, der Strich *Taktstrich. Der Takt umfaßt* drei Schläge. Es liegt Dreischlag vor, deshalb wird eine Drei vor den ersten Taktstrich geschrieben. Unsere Beispiele werden also in vier Stufen niedergeschrieben: a) Punktnotation, b) die Punkte werden zu Noten *ausgeformt,* c) *die Betonungsstriche* werden als Schwünge gegeben, d) die Schwünge werden zu Taktstrichen gekürzt, die Taktbezeichnung wird *an den Anfang* gestellt. Diese Stufen mögen am Verschen von der Eisenbahn nochmals gezeigt werden. Es handelt sich *natürlich* nicht um vier Niederschriften, sondern um *eine,* die nur verändert wird.

7

a b c d

El-sen-bahn, Ei-sen-bahn, Lo-ko-mo - tiv, wenn sie nicht weiterkann, macht sie ein' Pfiff

Bei dieser Art Niederschrift ist bedeutungsvoll, daß das Notenbild ganz aus dem Bewegungsablauf entsteht. Dieser ist als tragende Vorstellung während der Niederschrift stets gegenwärtig. In diesem Sinne ist auch auf höheren Stufen zu arbeiten, wobei die Punktnotation in freier Anwendung gute Hilfe leisten kann (vgl. S. 104). Durch solches Tun wird die Note als lebendiger Ausdruck musikalischen Geschehens erlebt, nicht mehr als eine inhaltlose, tote Niederschrift.

Die *zusammengesetzten Taktarten, besonders Vier- oder Sechsschlag, werden gleichfalls* von der sprachlichen Betonung her vielfach leicht erfaßt. So lebt im Liede „Ich hört' ein Sichlein rauschen, wohl rauschen durch das Korn . . .“ normalerweise ein Vierschlag, im Satze „*Es klappert die Mühle am rauschenden Bach* . . .“ ein Sechsschlag, bzw. ein Zweischlag mit dreifacher Unterteilung.

Die drei Teilgebiete der rhythmischen Erziehung: Grundschlag, musikalische Rhythmen und Takt sind hier getrennt behandelt worden. In der Praxis des Unterrichtes ist diese Trennung vielfach nicht möglich, ja auch nicht erwünscht. Es ist sehr wichtig, daß die Schüler begreifen, wie diese drei verschiedenen Gegebenheiten des rhythmischen Lebens beim Musizieren dauernd zusammenwirken und die Einheit des rhythmischen Vorganges darstellen. Die Erkenntnis *dieses Zusammenspiels der Elemente und ihre Gestaltung im Musizieren*, wobei alle geistigen, seelischen und leiblichen Kräfte entfaltet werden, bleibt das unverrückbare Ziel rhythmischer Erziehung.

Hier offenbart sich eine der Grundkräfte der Musik, von der formende Kraft auf die menschliche Existenz ausströmt. All diese Erfahrungen können nicht an konstruierten Übungsbeispielen, sondern nur an lebendiger, aus den schöpferischen Tiefen quellender Musik gemacht werden. Das echte Kinder- und Volkslied und die Werke der Meister stehen deshalb im Mittelpunkt besonders auch der rhythmischen Erziehung.

Anschließend sei noch eine Gruppe von Verschen mitgeteilt, die alle eine besondere, natürliche, rhythmisch-metrische Eigenart in sich tragen. Um diese zu entdecken, ordne man die Verschen in einen gleichmäßigen Grundschlag ein, zu dem sie in entsprechender Betonung gesprochen oder auch improvisierend gesungen werden. Verschiedenste Taktarten und Rhythmen stecken in ihnen. Die Kinder sind begeistert, wenn sie an Hand dieser Verschen Entdeckungsfahrten in die Welt der Rhythmen machen dürfen. Das kann auf vielfältige, spielerische und fröhliche Weise unter Ausnutzung aller in diesem Kapitel angedeuteten Möglichkeiten geschehen. Die rhythmische Niederschrift der Verschen im Notenbild ist dabei ein erwünschtes, wichtiges Ziel; aber auch die melodische Improvisation.

1. Rechten, Linken, Speck und Schinken!
2. Müller, mahle mir mein Mehl!
3. Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp!
4. Ei, wie langsam, ei, wie langsam kommt der Schneck von seinem Fleck;
   potz, da wollt' ich anders laufen, wenn ich so ein Schnecklein wär'!
5. *Horch, zur Schule läutet's schon,*
   läute, liebes Glöcklein nur, wir folgen deinem Ton!

6. Heute woll'n wir Schlitten fahren,
heute um halb dreie!
7. Müller, hast du nichts zu mahlen?
Deine Mühle steht ja stumm!
8. Säge, säge Holz entzwei!
Große Stücke, kleine Stücke,
schni-schna, schni-schna, schnucks.
9. Die Mühle geht diejuck, diejack,
das beste Korn in meinen Sack.
10. Der Müller tut mahlen,
das Rädel geht um;
mein Kind ist erzürnet,
weiß selbst nicht, warum.
11. Die Mühle geht langsam,
wenn der Müller kommt, dann geht sie schnell.
12. Es regnet, es regnet, die Erde wird naß!
13. Ilse, bilse, niemand will se,
kam der Koch, nahm sie doch!
14. Muß ich schon wieder fort, an einen andern Ort,
ohne Kaffee, Liebchen ade!
15. Hört, wie der Postillion ruft sein Trara, Trara.
16. Bäuerlein, Bäuerlein, tick, tick, tack,
hast 'nen schweren Habersack!
17. Die kleine, kleine Trippeltrappelmaus
kommt aus dem Löchlein keck,
die kleine, kleine Trippeltrappelmaus
läuft weit vom Löchlein weg!
Tripp, trapp, trippeltrappel hin und her,
und auf einmal sieht man sie nicht mehr!
18. Ridibidibumstock fing 'ne Maus,
Ridibidibumstock ließ sie wieder aus,
Ridibidibumstock, du bist dumm.
Die Mäuse sind ein Rackerpack, die bringt man um!
19. Drei Edelmänner ritten zum Tor hinaus.
20. Links, rechts, links, rechts, lustig, lustig immerzu!
21. Fiedelhänschen, geig einmal!
22. Mein Wagen hat vier Räder, vier Räder hat mein Wagen!
23. Eine Stunde wird gemauert,
eine Stunde wird gelauert,
eine Stunde essen sie,
eine Stunde trinken sie,
eine Stunde wird geraucht,
so wird die ganze Zeit verbraucht!
24. Schlaf, Kindchen, wohle,
Zuckerchen will ich dir hole!
Zucker, Rosin' und Mandelkern
ißt mein Kindchen gar zu gern.

25. Solltest doch lieber ins Häuschen gehn, Häuschen gehn,
wirst ja da draußen ganz naß!
26. Wer reitet geschwinde durch Feld und Wald
und reitet bergab und bergauf?
27. Frühling sprach zur Nachtigall:
Ich will euch geben einen Ball!
Lade, Nachtigall, alle ein,
alle Vögel, groß und klein!

Die tonale Erziehung

Die Übungsmittel

Um die tonale Erziehung erfolgreich, lebendig und anschaulich durchführen zu können, stehen einige wertvolle Übungsmittel zur Verfügung. Deren Art, Wirkungsweise und rechten Gebrauch gilt es zunächst klarzustellen.

Die relative Silbenreihe

Hier ist zuerst zu fragen, ob neben den absoluten Tonnamen eine relative Tonbezeichnung nötig ist. Die Notenschrift ist im Sinne des funktionellen Lebens der Töne vieldeutig. Hier liegt ihre eigentliche Schwierigkeit. Ein und derselbe Ton, z. B. a^1, will das eine Mal sich aufwärts fortbewegen zum b^1, das andere Mal abwärts zum gis^1 oder g^1, einmal hat es den Charakter eines ausschwebenden Schlusses (in F-Dur), ein andermal den eines authentischen Schlusses (in A-Dur). Der Notenkopf selbst sagt über diese musikalischen Inhalte nichts aus. Er muß musikalisch gedeutet, in musikalische Zusammenhänge eingeordnet werden, wenn er Träger musikalischer Vorstellungen werden soll. Hilfe zur musikalischen Entzifferung der Notenschrift geben die Vorzeichen der verschiedenen Tonarten. Ohne diese Vorzeichen ist die Notenschrift nur unsicher zu deuten; man kann nur ungefähr ahnen, was musikalisch gemeint ist. Das musikalische Denken, durch das ein akustisch festliegender Ton in seine musikalischen Beziehungen eingeordnet wird, ist für die Beherrschung der Notenschrift besonders wichtig und darf beim Notenlesen nie aufhören. Darum sind zwei Tonbezeichnungen nötig, um einen musikalischen Vorgang eindeutig festzulegen: der absolute Name bezeichnet die akustische Tonhöhe, die relative Silbe die musikalische Bedeutung des Tones. Ist das wirklich so? Jeder Musiker gebraucht zur Bezeichnung musikalischer Gegebenheiten Ausdrücke aus der Musiktheorie. Er sagt z. B.: Der Ton a^1 ist Leiteton oder Dominantseptime, oder Terz der Tonika, oder Grundton. In all diesen Fällen denkt er musikalisch, ordnet er mit Hilfe seiner theoretischen Kenntnisse den absoluten Ton in eine bestimmte Tonart ein. Genau das gleiche geschieht, wenn man sich der relativen Silbe bedient. An sich ohne musikalischen Inhalt wird sie durch den Gebrauch mit einer bestimmten relativen Tonvorstellung geladen, die sich bleibend wirksam erweist. Die Musiktheorie gewinnt in der relativen Silbe eine elementare und echt volkstümliche Form, die den Gesetzen der Musikpsychologie völlig gerecht wird. Kinder sehen die Notwendigkeit zweier Tonbezeichnungen sehr bald ein. Sie haben an ihrem eigenen Namen das Beispiel: Durch den Vornamen (Emma) wird das Kind aus der Familie „Schulze" (Familien- oder Gattungsname) herausgehoben und als Einzelpersönlichkeit bestimmt. In gleicher Weise ist die relative Silbe Gattungsname (es gibt viele Töne, die do oder so oder la sind), der absolute Name aber ist Eigenname wie der Vorname (es gibt nur ein a^1 oder nur ein d^2).

Es werden hier als relative Silbenreihe die berühmten Silben benutzt, die Guido von Arezzo nach einem Hymnus auf Johannes den Täufer aufgestellt hat, aber vielleicht noch älteren Ursprungs sind (ursprünglich ut statt do, sol statt so). Als siebente Silbe traten im 17. Jahrhundert die Silben si, ti, ni auf; ti wurde in der Tonika-Do-Lehre gewählt, um in der Silbenschrift einen noch unbenutzten Konsonanten zu gewinnen, der zugleich die Schärfe des ihm zugeordneten Leitetones gut bezeichnet. Die Silbenreihe heißt also: do re mi fa so la ti. Dazu treten die Silben für die chromatischen Töne. Erhöhungen werden gebildet durch den Vokal i, sie heißen also di ri fi si li; für mi und ti werden keine Erhöhungen gebraucht. Erniedrigungen bezeichnet man durch den Vokal u: tu lu mu ru, es fehlen die Erniedrigungen von do und fa; die Erniedrigung der Dominante (su) wird fast nie gebraucht. An diesem lückenhaften Silbenaufbau wird zum erstenmal sichtbar, daß unsere Hilfsmittel kein sorgfältig ausgedachtes System bilden. Gutgemeinte Versuche nach dieser Richtung hin haben immer wieder eine wohlbegründete Ablehnung erfahren. Es besteht nämlich die Gefahr, daß mit einem ausgebauten System von Übungsmitteln nur noch um des Systems willen gearbeitet wird und das Musizieren zu kurz kommt. Alle Übungsmittel sind Hilfen im Sinne einer Hebammenkunst, die dem rechten Hören und dem lebendigen Vorstellen der Töne zur Verwirklichung helfen will. Baut sich im Verlaufe der Arbeit das Reich der Tonvorstellungen mehr und mehr zu umfassender Weite und voller Sicherheit aus, kann das „Baugerüst" der Hilfsmittel nach und nach zurücktreten, ja endlich abgetragen werden. Der Sinn der Übungsmittel ist nicht, daß sie zeitlebens das Musizieren gängeln sollen. Was die unvollständige chromatische Silbenreihe betrifft, so dürften die fehlenden Töne in der Volksmusik und in einfacher klassischer Musik nur selten vorkommen; meist wird es sich um eine Umdeutung im Sinne einer Modulation handeln. Eine echte Erniedrigung des Dominant-Grundtones (su statt so) zeigt Beispiel 156. Wenn solche Fälle dem nach den hier gegebenen Grundsätzen erzogenen Musiker begegnen sollten, wird er sie ganz gewiß singend und hörend rasch beherrschen können, auch ohne Bemühung einer besonderen chromatischen Silbe.

Versuch einer Charakteristik der durch die relativen Silben bezeichneten Töne der Dur-Tonart

Es ist wertvoll, im Unterricht die tonalen Vorgänge zu charakterisieren, d. h. mit hinweisenden Worten, mit Vergleichen und Bildern das innere Hören anzuregen, damit Töne und Tonvorgänge in ihrer Eigenart erkannt werden. Neben allen Übungsmitteln ist dieses die musikalische Vorstellungskraft anregende Tun für die Entwicklung des Hörens von hoher Bedeutung. Es hilft, Töne und Tonbeziehungen immer besser in ihrer durch die Tonalität bestimmten Eigenart zu erkennen und zu unterscheiden. Sind z. B. beim Diktatschreiben Unsicherheiten im Auffassen einzelner Töne da, so hilft ein charakterisierender Hinweis oft sehr schnell zum Erkennen. Bei dieser Charakterisierung handelt es sich nicht um subjektivistische Willkür, sie muß vielmehr hinzielen auf die wesenhafte Eigenschaft eines Tones, wie sie durch seine Einordnung in die Tonalität objektiv gegeben ist und von den verschiedensten Ohren immer wieder in gleicher Weise erkannt wird. Die charakteristische Prägung des Einzeltones stellt sich am deutlichsten heraus, wenn er, obschon im Tonalen gebunden, doch eben als einzelner Ton, nicht in melodischer Verbindung gehört wird (vgl. dazu die Ausführungen über die Handzeichen, S. 30). Der zwar tonal gebundene, aber isoliert gehörte Ton wird so in seiner absolut eindeutigen Tongestalt aufgefaßt, wie die Laute der Sprache, wenn sie einzeln artikuliert werden. Gerade diese deutliche Charakterisierung des einzelnen Lautes oder Tones hilft, ihn auf alle Fälle sicher zu erkennen, auch wenn sein Klangcharakter durch rhythmische, melodische und harmonische Abwandlungen mancherlei

Verdunkelungen und Verschmelzungen erfährt. Diese psychologischen Tatsachen sind zu bedenken, wenn jetzt versucht wird, die sieben Töne der Dur-Tonleiter zu charakterisieren.

Do ist Dur-Grundton. Er ist eine von Natur gegebene Größe, Träger des Naturklanges *durch die Obertonreihe*, Vertreter des Dur-Dreiklanges und weiterhin der Dur-Tonleiter. Wird ein einzelner Ton intoniert, so wird das Ohr stets dazu geneigt sein, diesen Ton als do zu hören. Do ist vollkommener Ruheklang, ebenso wie der Dur-Dreiklang. Aus ihm hebt die Bewegung an, in ihm findet sie endgültige Lösung. Diese Art des do wird am besten erlebt, wenn es Schlußton ist, in dem alle Bewegung zur völligen Ruhe kommt. Dieser Charakter des do ist einzigartig, kein anderer Ton kann sich mit ihm vergleichen. Gewiß können alle anderen Töne Grundton sein, in Moll und in den Kirchentönen ist das der Fall. Aber dort haben sie niemals vollen Do-Charakter, auch dann nicht, wenn sie durch melodische Führung *(Kadenz über dem Halbton) dem do weitgehend angeglichen* werden. Am stärksten wird die do-Wirkung erreicht, wenn mehrstimmige Musik, die in Moll oder in Kirchentonarten steht, mit dem Dur-Dreiklang oder mit der leeren Quinte geschlossen wird. Solche Schlüsse bestätigen, daß do in seiner einzigartigen Bedeutung als vollkommener Ruheklang und Träger des Dur-Dreiklanges nicht in Frage gestellt werden kann.

So ist im Naturklang, wenn von der Oktave abgesehen wird, der erste neue Oberton, der dem Grundton gegenübertritt. Die Quinte verschmilzt mit dem Grundton, wenn sie gleichzeitig mit ihm erklingt. Auch dieses harmonische Intervall ist Vertreter des Dur-Dreiklanges. Die einzigartige Wirkung des Beginnes der *Neunten Sinfonie von Beethoven* beruht darauf, daß die leere Quinte des Anfanges dem Hörer nahelegt, einen Dur-Dreiklang zu hören, in den dann das f der Violinen als scharfe Dissonanz hineinfährt. Melodisch aber tritt das so dem do als Spannung gegenüber. Es wird dann als „offen", als weiterführend, als musikalische Frage gehört. Es löst Erwartungen aus, die zwar weiter gesteigert werden können, aber doch endlich *im do Erfüllung finden müssen. Im gegensätzlichen Spiel von* do-so und so-do wird musikalische Frage und Antwort (Spannung und Lösung) erfahren, damit auch die Grundlage alles formalen Gestaltens in der Musik. So als ein mit Spannung geladener Ton ist Grundton der Dominante. Diese Spannung ist zur Tonika hingewendet, sie will ihre Lösung in der Tonika finden (es gibt auch eine von der Tonika abgewendete, *wegstrebende Spannung!). Im melodischen Zusammenspiel* von do und so als Vertreter von Tonika und Dominante ist die Tonart festgelegt. Do wird erst durch das spannungsgeladene so als Grundton bestätigt und als Entspannung erlebt. Jedes Do-so-Verhältnis bestimmt also eine Dur-Tonart. Darum haben Folgen von Quinten in melodischer Form etwas Atonales an sich: Jede neue Quinte löscht die vorhergehende aus. Der Mensch, der be*ginnt, in das Leben der Töne hineinzuhören*, erlebt die Spannung des so als die eines Aufrufes, einer Aufforderung, eines Signales. Durch diesen Charakter wird der Ton sehr rasch sicherer Besitz des Ohres.

Mi ist der nächste neue Oberton. Sein urtümlicher Charakter wird deutlich, *wenn er im* melodischen Fall von so aus angesungen wird. Diese Wendung hat schwebenden Charakter im Gegensatz zum Schluß so-do, in dem unbedingte Sicherheit und Endlichkeit Klang geworden ist. Im mi dagegen schwingt ein Hauch des Unendlichen, der kosmischen Weite. Dieses klingt besonders deutlich auf in der Tonfolge so-mi, die gewiß zum melodischen Urbesitz der Menschheit gehört. Wie viele *Melodien gibt es wohl, die aus dieser lieblich schwin*genden Formel geboren sind und in denen der sichere Grundton nur als leichter Auftakt erscheint? Im steigenden Dreiklang ist dieser Charakter etwas verwischt, er stellt sich aber wieder deutlich ein in der steigenden Linie do re mi.

La. Mit diesem Ton tritt zu den Dreiklangstönen ein wichtiges Glied pentatonischer Melodik. La ist Spannungston, seine ursprüngliche *Bewegungstendenz ist, abwärts* zum so zu gehen. In der pentatonischen Formel „so la so mi" wird dieses sehr deutlich: Hier schwingt die Melodie zwar über das so hinaus, kann aber im la nicht verweilen, fällt zurück ins so und schwebt aus in mi. Wie merkwürdig ist auch, daß im Mittelalter lange Zeit der Hexachord geherrscht hat, in dem la der obere Schlußton war. Es hat lange gedauert, bis der siebente Ton der Tonleiter endgültig erobert war. Aber auch heute merkt man noch zwischen la und ti eine Kluft, die manchen Theoretiker veranlaßt hat, den Leiteton nicht oben, sondern unten anzusetzen und damit die „natürliche" Tonleiter wiederherzustellen, die von ti_1 bis la reicht und keinen Tritonus hat. Auch für die Anfänger in der Harmonielehre ist es zur Vermeidung von Stimmführungsfehlern nützlich zu wissen, daß sich im elementaren Tonsatz la nach so hinbewegt.

Mit dieser Bewegungstendenz verbindet sich nun eine seelische Wirkung, die man gern, aber wohl zu Unrecht als „traurig" bezeichnet hat. Man dürfte eher im la eine der Sehnsucht vergleichbare Neigung verspüren, den herrschenden Tonraum zu verlassen und in die Weite eines anderen Raumes einzugehen. Fühlt sich das Ohr geborgen, wenn die drei Töne der Tonika und die zu ihr hindrängenden Töne der Dominante (re und ti) gehört werden, so wird es bei la *von einem fremden Klang* angerührt, der aus diesem engen Bezirk in die Weite hinausweist. Nicht erst das fa ist für den Charakter der Subdominante bedeutungsvoll, sondern schon das la. Damit ist aber der Charakter dieses Tones noch nicht völlig bezeichnet. Geht man von da sprungweise zum darüberliegenden do^1 und wieder zurück, so wird offenbar, daß in la auch die Neigung steckt, auf seine Bewegungstendenz abwärts zum so zu verzichten und Kräfte der Schlußbildung *zu entwickeln.* Es ist im Gegensatz zu den anderen Tönen der Tonleiter, mit Ausnahme des do, in höherem Maße fähig, Grundton zu werden, und zwar bei der sogenannten parallelen Moll-Tonart, die mit der Dur-Tonart gleiche Vorzeichnung hat. Dabei ist zu bedenken, daß für den Charakter der kleinen Terz la–do^1, als Moll-Terz mit der charakteristischen „dunklen" Farbe, eher das do^1 als das la bestimmend ist.

Re ist unter den Tönen der Dur-Tonleiter derjenige, dessen Charakter *am wenigsten* deutlich ausgeprägt scheint. Er ist Spannungston, aber eine bestimmte Zielstrebigkeit fehlt ihm. Es ist an ihm eine gewisse schwebende Labilität bemerkbar, die in gleicher Weise eine Lösung nach unten oder nach oben zuläßt: Über re entfaltet sich der melodische Bogen vom Grundton her nach oben, über re senkt sich die melodische Bewegung wieder herab zum Grundton. Dieser Ton paßt sich den Bewegungsvorgängen mehr als die anderen Töne in besonderer Weise an. Die Dominantkraft ist im re in geringerem Maße wirksam als in so und ti. Schlüsse über re (mi re do) mildern die unbedingte und endgültige Schlußkraft des do, wie sie in der Verbindung ti_1–do zutage tritt; sie führen beinahe sanft zum do hin und lassen seiner Ruhe noch einen Schimmer von Schwebung. Die ältere Musik, in der die Funktionskadenz noch nicht herrscht, liebt die melodischen Schlüsse über re; sie entsprechen dem Wesen dieser noch von Pentatonik und Kirchentönen bestimmten Kunst. Auch für das kleinere Kind ist dieser Schluß natürlicher als der über den Leiteton. Der labile Charakter des re, der es in unmittelbare Nähe des schwebenden mi stellt, erfährt vielleicht seine reinste Ausprägung im dorischen Ton, der auf re basiert und das Wesen der Pentatonik am deutlichsten bewahrt hat. Der dorische Tetrachord (re mi fa so) ist frei von zielstrebigen Tendenzen nach oben und *unten, er schwebt im Unendlichen.*

Ti ist der Leiteton der Urtonleiter. Mit ihm wird die Reihe der pentatonischen Töne (do re mi so la) nach Dur hin ausgerichtet und ergänzt. Durch diesen Ton, der als Halbton unter dem do steht, wird do erst zum do, erfährt sein Charakter als Grund- und Schlußton,

als Ton völliger Entspannung, erst seine völlige Ausprägung. Der Schritt do–ti_1–do ist die Urformel der vollkommenen Schlußwirkung. Sollen andere Töne als do volle Schlußwirkung entfalten, muß ihnen ein unterer chromatischer Ton, der die Wirkung des ti hat, beigegeben werden. Der siebente Ton der Tonleiter war im Mittelalter lange Zeit unsicher (b oder h, b-rotundum oder b-quadratum). Mit dem Durchbruch des Leitetones brach die Herrschaft der Dur-(und Moll-) Tonalität an, jene Entwicklung der Tonkunst, in der das harmonische Prinzip (Kadenz) über das melodische triumphierte und die Melodik aufhörte, Symbol der Unendlichkeit zu sein, vielmehr immer mehr durch Schlußbildungen über den Halbtonschritt Abbild einer Menschheit wurde, die sich im Endlichen einrichtete. Ohne den Leiteton hätte sich das harmonische Prinzip nicht voll entfalten können.

Fa bildet mit mi den anderen Halbtonschritt der Dur-Tonleiter. In ihm sind, genau gesehen, zwei Toncharaktere vereinigt: einmal die Septime der Dominante, dann der Grundton der Subdominante. Beide Töne sollten deutlich auseinandergehalten werden. Das fa als Dominant-Septime zeigt eine Spannung, die sich abwärts nach mi auflösen will. Bei diesem Vorgang, der polar dem der Spannung des ti_1 zum do entspricht, wird mi aber nicht zu einem festen Schlußton umgeformt, sein schwebender Charakter bleibt erhalten. Das fa verschmilzt harmonisch mit so_1 ti_1 re zur Funktionsdissonanz des Dominant-Septakkordes, dessen dissonanter Charakter heute als sehr mild empfunden wird. In der Zweistimmigkeit ist er im Zusammenklang der Töne ti_1–fa gegeben. Diese verminderte Quinte, umgekehrt als übermäßige Quarte (Tritonus), ist für die Entwicklung des harmonischen Hörens von großer Bedeutung gewesen.

Das fa hat also als Bestandteil des Dominant-Septakkordes dominantische Wirkung, seine Spannung ist zur Tonika hingewendet. Anders ist es aber, wenn fa Grundton der Subdominante ist. Schon bei la wurde bemerkt, daß ihm ein in die Weite gerichteter Klang innewohnt, der nicht ohne weiteres zur Tonika hin tendiert. Viel schärfer tritt dieses im fa zutage. Ist in so (Dominante) eine zur Tonika hinzielende Spannung da, so in fa (Subdominante) eine solche, die von der Tonika abgewendet ist. Beide Dominanten haben entgegengesetzte Funktion. Man sollte daher besser nicht von der Subdominante, sondern von der Kontradominante reden. Diese Funktionsverhältnisse werden auch von Anfängern bald gehört. Läßt man folgende Baßführung singen: do so_1 do und dann do fa_1 do, so hört man im ersteren Falle genau, wie die Spannung des so_1 zum do hin abfließen will, im zweiten Falle aber, wie im fa_1 eine Spannung wirkt, die der Tonika „den Rücken kehrt". Singt man die zweite Wendung einige Male hintereinander, so verfestigt sich das fa_1 immer mehr. Es erhält Do-Charakter. Damit wird deutlich, daß in unserem Tonsystem ein Gefälle nach der Unterquinte hin vorhanden ist. Fa ist der Gegenspieler der Tonika, durch ihn wird sie in Frage gestellt, durch die Dominante aber bestätigt. Auch im Tonleben sind, wie überall im Leben, zentrifugale und zentripetale Kräfte am Werk.

Das fa_1 wird von allen Tönen der Dur-Tonleiter am schlechtesten intoniert. Hier hilft eine Besinnung auf seinen Charakter. Tolstoi erzählt, wie ein kleiner Knabe, dem er als Hauslehrer Musikunterricht gab, diesen Ton charakterisierte als „der freche fa". Das ist trefflich gehört. Dieses Freche, Scharfe, Zugespitzte ist der Charakter des „Gegenspielers". Wird fa auf diese Weise gehört und seelisch erfaßt, dann klingt es rein.

Daß fa mit la gut zusammenstimmt, bedarf nach dem Gesagten keines weiteren Hinweises. Der Zusammenklang fa–la bestimmt selbstverständlich den ganzen Subdominant-Dreiklang. Dessen Gebrauch als plagaler Schluß (vor der Schlußtonika steht nicht die Dominante, sondern die Subdominante) bestätigt, was hier über fa als Grundton gesagt wurde. Die Tonika verliert in diesem Falle, eben weil sie durch die Subdominante in Frage gestellt wird, den

Charakter des festen Schlusses, erhält den Schimmer einer Dominante. Die Tonika wird gleichsam Dominante der Subdominante und rettet damit einen Rest der Klangwelt der Kirchentöne mit ihren schwebenden Schlüssen in die Dur-Moll-Tonalität hinüber.

Zusammenfassend darf vielleicht so charakterisiert werden: Es gilt zu hören das sicher ruhende do; das offene, fragende, signalhafte so; *das schwebende mi; das* sehnsüchtig weit aufatmende la; das unentschiedene re; das scharf aufwärts drängende ti; das freche, impertinente fa. Wer es kann, charakterisiere noch mit besseren Ausdrücken und Bildern. Betont sei noch einmal, daß diese Toncharaktere sich enthüllen, wenn man im Raum der Tonart jeden Ton *einzeln für sich, nicht im* melodischen Zusammenhang hört. Durch die melodische Bewegung werden diese Urfunktionen verschiedenartig gefärbt und in ihrem Charakter mannigfaltig abgewandelt, genau so, wie es bei den Lauten der Sprache der Fall ist.

Die Handzeichen

Der Charakter der mit den Silben verbundenen Töne, den zu entwickeln soeben versucht wurde, findet seine sichtbare Symbolik in den Handzeichen. Es liegt wohl im *Wesen der* menschlichen Natur begründet, Bewegungen mancherlei Art, auch Tonbewegungen, durch Handbewegungen darzustellen. Die von dem englischen Geistlichen John Curwen erfundenen genialen Handzeichen sind das bekannteste Übungsmittel der Tonika-Do-Lehre. Sie werden auch gern von solchen *Musikerziehern benutzt, die* ihre Verbindung mit den relativen Silben nicht für nötig halten und glauben, daß sie ihren Nutzen auch voll entfalten, wenn sie ohne Namen auftreten. Dem Schüler sind sie eine große Hilfe zur Gewinnung, Festigung und zu sicherem Besitz der Tonvorstellungen. Die Töne werden durch sie in ihrem *Wesen veranschaulicht, zur* sinnlichen Wahrnehmung des Hörens tritt die des Schauens. Dadurch verliert für viele Menschen der Hörvorgang seinen gleichsam übersinnlichen Charakter, der Ton wird verleiblicht, mit der „Hand ergriffen" und so sich angeeignet. Bei vielen Menschen kommt es nun erst zum Wachstum der Tonvorstellung und zu deren leichten, beinahe spielenden Beherrschung. Im Unterricht wird immer wieder festgestellt, daß ein Versagen beim Treffen von Tönen überwunden und der richtige Ton gehört wird, sobald durch Handzeichen Hilfe kommt. Die Charakterisierung der Töne verbindet sich in den Handzeichen mit der Andeutung elementarer Bewegungsvorgänge. In ihnen sind Anweisungen für Stimmführungen gegeben, die als Urlinien der Tonbewegung für den reinen Tonsatz Bedeutung haben. In der elementaren Harmonielehre sollte man diese in den Handzeichen vorliegenden Hinweise zum Ausgangspunkt nehmen.

In der Tonleiter fügen sich die Handzeichen *organisch aneinander; es wächst eines aus* dem anderen heraus. Die geschlossene Faust, das Sinnbild des ruhenden Grundtones, öffnet sich unter Anheben der Fingerspitzen der schräg aufwärts gehaltenen Hand. Der Charakter des re als echter melodischer Durchgangston ist damit deutlich ausgedrückt. Die Hand bildet eine Bahn, eine *Treppe, über sie steigt die Melodie vom* do her aufwärts, über sie senkt sie sich wieder abwärts. Wird bei Re-Stellung der Hand der Handrücken angehoben, so entsteht die schwebende Hand, die dem mi zugehört. Dieses Zeichen ist von zwingender suggestiver Kraft. Es hilft auch dort, wo man die Handzeichen nicht kennt, die Reinheit und den schwebenden Charakter der Dur-Terz zu fördern. Nun hebt sich die Handwurzel, der Zeigefinger streckt sich nach unten, während die anderen Finger, einschließlich Daumen, wie bei der Faust in die Handfläche zurückgebogen werden. Damit ist das Zeichen des fa gegeben. Es drückt zuerst den Ursinn und die Bewegungstendenz der Dominantseptime aus, die sich nach mi auflösen will, aber auch den des Schlusses der phrygischen Tonart (gleich-

falls fa–mi). Doch kommt in diesem Zeichen auch die von der Tonika sich abstoßende Bewegungskraft der Subdominante zum Ausdruck, wenn man das fa als Unterquinte dem do gegenüberstellt. Aus dem Handzeichen des fa wird das für so geformt, wenn die Handfläche sich senkrecht stellt, der Daumen nach oben sich kräftig ausreckt, die übrigen aneinanderliegenden Finger sich nach vorn strecken. Die Hand ist dabei gespannt. Sie erinnert dabei etwa an die Geste, durch die Verkehrspolizisten, aber auch Menschen sonst, zur Aufmerksamkeit auffordern, Signale geben. Das ist ein guter Hinweis auf die dominantische Kraft des so. Das Zeichen für la entsteht aus dem des so, wenn bei Drehung der Hand in die Waagerechte zurück die Handwurzel hochgehoben wird und zugleich eine völlige Entspannung der Hand- und Fingermuskeln geschieht, so daß die Finger nicht fest aneinanderliegen, sondern völlig gelöst herabhängen. Die Überhöhung des so durch das la und dessen Neigung, sich zurück zum so zu bewegen, findet in dieser Geste einen guten Ausdruck. Aus ihr auf die seelische Empfindung zu schließen, die la geeignet macht, Moll-Grundton zu sein, mag dagegen jedem selbst überlassen bleiben.

Es dürfte deutlich geworden sein, wie in dieser Reihenfolge der Handzeichen sich eines *aus dem anderen ganz organisch entwickelt. Diese natürlichen* Bewegungen werden unterbrochen beim Übergang von la zum Leiteton ti. Die Hand wird jetzt um 180 Grad gedreht, der Handrücken liegt unten. Nur in dieser Haltung, unter Zusammenballung der übrigen Finger, kann der Zeigefinger sich kräftig aufwärts strecken und damit die Bewegungsrichtung des Leitetones versinnbildlichen. Zeichnet sich in diesem Bruch der organischen Bewegung nicht das Geheimnis ab, das im Bau der Dur-Tonleiter von alters her beim Übergang vom 6. zum 7. Ton empfunden und als Tritonus erlebt wurde? Wenn die Hand von la herabgleiten und das tiefe ti unter dem Grundton zeigen würde, entstünde dagegen eine Bewegung, die ganz organisch wäre.

Es ist nützlich, wenn der Lehrer den natürlichen Fluß der Handzeichen, den gleitenden Übergang von einem zum anderen so gut übt, daß ihm diese Bewegungen selbstverständlicher sicherer Besitz werden. Melodische Abläufe können nur mit fließenden Handzeichen gegeben werden, wenn das Wesen der Melodie wirklich spürbar werden soll. Stößig gegebene, mit harter, verkrampfter Muskulatur ausgeführte Handzeichen stören das Gefühl für melodische Zusammenhänge, ja sie machen den Schüler unruhig und verhindern ihn *am Hören aus gesammelter Stille. Wichtig ist ferner, die Abstände der Handzeichen einzu*halten. Nur dadurch kann das Atmen der musikalischen Linie, der Schwung der musikalischen Bögen sichtbar werden. Beim Gebrauch der Handzeichen führe man den Arm nicht zu hoch; das so als Mitte der Tonleiter sollte etwa in Augenhöhe gegeben werden. Von ausschlaggebender Bedeutung ist aber, daß jeder, der sich der Handzeichen bedient, mit ihrem Gebrauch lebendige Tonvorstellungen verknüpft. Wenn er improvisiert oder auch eine bekannte Weise in Handzeichen gibt, muß es zuerst in seinem Inneren singen. Dieses innere Hören verwirklicht sich dann nach außen hin in den Handzeichen. Dabei ist wichtig, daß diese nicht mehr bewußt gesucht werden, sondern sich spielend unbewußt von selbst einstellen als Ausdruck des in der Seele gehörten musikalischen Vorganges. Die Schüler merken genau, wenn tote Handzeichen gegeben werden, und reagieren entsprechend. Der Lehrer sollte daran arbeiten, daß die gelernten Handzeichen bald in das Gebiet des Unbewußten aufgenommen werden, erst dann werden sie Träger lebendigen Ausdrucks und echte Hilfen zur Entfaltung der musikalischen Anlagen des Schülers. Das gilt auch, wenn die Schüler Handzeichen ausführen. Sie müssen gewöhnt werden, bei gelöster Körperhaltung die Formen der Handzeichen zwar genau und deutlich, aber doch gleitend auszuführen und bei Hingabe an ihre Ausdruckskraft den melodischen Vorgang nachzumalen.

Handzeichentafel


DO^1


TI

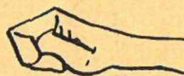

LA


SO


FA


MI


RE


DO

Wertvoll ist es, wenn beim Gebrauch der Handzeichen nicht immer auf die Silbe, sondern auch auf einen Vokal gesungen oder gesummt wird.

Es ist heute vielfach üblich geworden, die Bewegung einer melodischen Linie durch ein einfaches Auf und Ab der Hand ohne Ausformung von Handzeichen darzustellen. Diese Art ist beim Auswendiglernen von Liedern, vor allem bei offenen Singstunden, eine recht gute Gedächtnisstütze, kann aber nur eine Vorstufe zum vollen Verständnis eines melodischen Ablaufs sein und den Gebrauch der Handzeichen nicht ersetzen.

Die Silbentafeln

Die Handzeichen werden in Abständen gegeben, das Auf und Ab einer Melodie findet darin seine Darstellung. Damit wird schon auf die Tonleiter und die Notenschrift hingewiesen. Noch deutlicher geschieht dieser Hinweis durch den Gebrauch der Silbentafeln.

Diese zeigen die Silben in leitermäßiger Anordnung senkrecht übereinander. Ganz- und Halbtonschritte werden dabei dargestellt. Die Tafeln, wie sie vom Tonika-Do-Bund gedruckt herausgegeben worden sind, unterscheiden aber sogar kleine und große Ganztonschritte. Sie sind nach der 53fachen Teilung der Oktave angefertigt, wobei der kleine Ganzton neun, der große Ganzton zehn, der diatonische Halbton fünf Teile hat. Es gibt ursprünglich vier Silbentafeln. Die erste bringt den Dur-Dreiklang do mi so mit dem hohen do^1 und dem tiefen so_1; die zweite fügt die Dominanttöne ti_1 und re hinzu. Bei beiden Tafeln sind fehlende Töne durch Punkte dargestellt, es ist also schon der ganze Raum der Tonleiter sichtbar vor Augen. Die dritte Silbentafel fügt die Töne der Subdominante, fa und la, hinzu und vervollständigt damit die Tonleiter. Man sieht, der Aufbau der Dur-Tonleiter geschieht hier nach harmonischen Gesichtspunkten; die Kadenz beherrscht die Gehörerziehung. Das darf nicht weiter verwundern. Es ist geschichtlich begründet, daß bei Entstehung der in England *weit verbreiteten* Tonic-sol-fa-Methode und bei der aus ihr hervorgegangenen deutschen Tonika-Do-Lehre die Musikauffassung des 19. Jahrhunderts, die in der Wiener Klassik ihren künstlerischen Höhepunkt sah, Pate gestanden hat. Heute ist auch in der Musikerziehung die einseitige Herrschaft der Funktions-Kadenz gebrochen. Der melodische Ansatz von der Pentatonik her ist maßgebend geworden. Es werden darum hier Tafeln angeboten, die auf Tafel I die vier Töne re mi so la darstellen und auf Tafel II die Pentatonik vervollständigen durch Hinzufügung des do. An dieser Tafel können dann auch alle Übungen gemacht werden, die zur Befestigung des Dur-Dreiklangs dienen sollen. Die vierte Silbentafel bringt einen Ausschnitt aus dem Quintenzirkel und fügt die chromatischen Töne hinzu.

Doch scheint es besser zu sein, die Chromatik nicht mit dem Quintenzirkel zu verquicken, sondern auf einer besonderen Tafel V darzustellen, wie es hier geschehen ist.

Silbentafeln

I
.
.
LA
SO
.
MI
RE
.

II
m^1
r^1
d^1
.
LA
SO
.
MI
RE
DO
.
l_1
s_1

III
m^1
r^1
d^1
TI
LA
SO
FA
MI
RE
DO
t_1
l_1
s_1

IV				
so	ti	m^1	la	r^1
fa				
mi	la	r^1	so	d^1
				ti
re	so	d^1	fa	
		TI	mi	la
do	fa			
t_1	mi	LA	re	so
l_1	re	SO	do	fa
			t_1	mi
s_1	do	FA		
	t_1	MI	l_1	re
f_1				
m_1	l_1	RE	s_1	do
				t_1
r_1	s_1	DO	f_1	
		t_1	m_1	l_1
d_1	f_1			
t_2	m_1	l_1	r_1	s_1
l_2	r_1	s_1	d_1	f_1

	V	
	d^1	
tu	TI	li
lu	LA	si
su	SO	fi
	FA	
	MI	
mu		ri
	RE	
ru		di
	DO	

Anscheinend werden die Silbentafeln im Unterricht nicht soviel benutzt, als sie verdienen. Da die Gehörbildung nicht mit dem Fünftonraum do re mi fa so beginnt, sondern die Obertonreihe und die pentatonischen Töne als Ausgangspunkt nimmt, ist es als Ergänzung und als Hinweis auf die Notenschrift gut, wenn auch die Tonleiter vor dem Auge des Schülers steht, selbst wenn darauf noch gar nicht bewußt Bezug genommen wird. Dann aber scheint von der Silbentafel eine nicht weiter erklärbare starke Förderung des Hörens auszugehen: Beim Musikdiktat, auch in gehobenen Klassen der Musikschulen, kann man immer wieder dankbare Blicke der Schüler bemerken, wenn eine Silbentafel an die Wand gehängt wird.

Der Nutzen der Silbentafel ist vielfältig. Man kann an ihr Melodien zeigen oder zeigen lassen, und zwar auf verschiedene Weise: Die Schüler singen entweder die gezeigten Töne sofort mit und wiederholen dann die gesungenen Motive auf einen Vokal oder auch summend, oder sie sind während des Zeigens still, hören innerlich mit und singen hinterher das Gesehene und innerlich Gehörte mit oder ohne Silben, mit oder ohne Handzeichen. An der Tafel kann

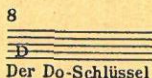
zuletzt das Gehörte noch einmal von einem Schüler singend oder stumm gezeigt werden. Man kann an der Silbentafel auch sehr gut zweistimmig zeigen. Alle diese Übungen sind zwar auch mit Handzeichen möglich, aber an der Tafel können sie flüssiger ausgeführt werden; das gilt besonders auch von der Zweistimmigkeit. Beim Geben der Handzeichen hat mancher mit manuellen Hemmungen zu kämpfen, die er durch fleißige Übung überwinden muß. An der Tafel fallen diese weg. Auch scheint es vielen Menschen hilfreich zu sein, wenn sie die Silben im Druck vor sich sehen. Sehr fördernd ist die Verbindung von Silbentafel und Handzeichen. In einem Punkte sind die Silbentafeln den Handzeichen überlegen: An ihnen können auch Lieder in bewegten Rhythmen gezeigt werden. Das ist mit Handzeichen nicht möglich, diese verlangen vielmehr ein ruhiges Tempo und ruhig fließende Rhythmik. Auch das Zeigen an der Silbentafel setzt inneres Hören während dieses Vorganges voraus.

Es ist zu wünschen, daß die hier vorgeschlagenen Silbentafeln bald gedruckt werden, so wie es mit den alten Silbentafeln geschehen ist. Jeder Lehrer sollte inzwischen versuchen, sich selbst die Silbentafeln herzustellen oder sie auch von einem Handwerker herstellen zu lassen. Als Ersatz genügt auch, wenn die Silbenreihen groß und deutlich an die Wandtafel geschrieben werden. Auch die Schüler können sich solche Silbenreihen anfertigen, wenn sie dazu ein Blatt mit Rechenkästchen benutzen, wobei der Ganzton als Abstand von einem zum übernächsten Kästchen dargestellt wird.

Der Do-Schlüssel

Handzeichen und Silbentafeln bilden im Hinblick auf die Notenschrift Vorstufen ihrer Erarbeitung. Der Do-Schlüssel nun stellt die erste bewußte, sehr wichtige Stufe dieser Erarbeitung dar. Er tritt in Tätigkeit, wenn es gilt, nun Notenköpfe als Merkzeichen der Sil-

8



Der Do-Schlüssel

ben in die fünf Notenlinien zu setzen. Er hat die Form eines großen lateinischen D und bezeichnet die Stelle, wo das do stehen soll. Er hat nichts mit absoluter Tonhöhe zu tun, er steht völlig im Dienste des relativen Hörens und Denkens. Wenn der Ort des do festgelegt ist, bedarf es nur einer kurzen Belehrung des Schülers, damit er auch die Plätze der anderen Töne findet. Anders gesagt: Der Do-Schlüssel hilft sehen, wie eine Tonart auf dem Notenplan liegt. Er fügt also zum relativen Hören das relative Sehen: er möchte den Blick für die tonalen Zusammenhänge im Notenbild entwickeln. Erwähnt mag hier werden, daß im alten Württembergischen Gesangbuch der Grundtonplatz durch eine farbige Linie oder durch Schraffierung des Zwischenraumes sichtbar gemacht wurde. Diese Maßnahme bedeutete, wie der Do-Schlüssel, eine ausgezeichnete Hilfe zur Entzifferung der Notenschrift. Auch der C- und der F-Schlüssel im Vierliniensystem der Gregorianik sind hier zu erwähnen. Diese beiden Schlüssel haben die gleiche Funktion wie der Do-Schlüssel. Sie wollen nicht die absolute Tonhöhe, sondern das relative Verhältnis der Töne zueinander festlegen; gesungen wird in beliebiger, dem Sänger angenehm liegender Tonhöhe. Die rasche Erfassung der relativen Seite der Notenschrift ist von großer Bedeutung für das innere Hören, für das Absingen, aber auch für das Blattspiel. Allzulange ist die Schulung des Blickes für die musikalischen Beziehungen der Tonhöhen bei Erlernung des Notenbildes vernachlässigt worden. Man gab sich mit der Note als Zeichen für Griff- und Ortsvorstellungen zufrieden; man übersah dabei,

daß nicht nur für den Ausdruck, sondern auch für die Technik der schnelle Blick für die Zusammenhänge im Bild der Notenschrift *eine entscheidende Hilfe ist.*

Dem Sänger helfen Raum- oder Griffvorstellungen wenig oder nichts. Der Kern der gesanglichen Bildung liegt im Erfassen der musikalischen Beziehungen. Der Do-Schlüssel erzieht auch den Instrumentalisten dazu, die Notenschrift als eine Gesangsniederschrift zu erfahren und sie musikalisch zu deuten. Erwachsene Instrumentalisten *tun oft sehr gut, eine* Zeitlang vom Do-Schlüssel aus zu denken und zu hören. Der Sänger singt beim Gebrauch des Do-Schlüssels im Rahmen der Diatonik in jedem Falle richtig, auch wenn die für die Tonart nötigen Vorzeichen fehlen; er wird geleitet vom Tonalitätsgefühl. Für viele Lieder wäre ein Wissen um die absoluten Tonarten gar nicht nötig, um sie *richtig zu hören und zu* singen; der Do-Schlüssel als Schlüssel zur relativen Silbe genügte völlig. Eine rechte Erziehung zur Beherrschung der Notenschrift muß die Tonartvorzeichnungen zuerst im Sinne des Do-Schlüssels geben, d. h. als Hinweis auf den Ort des Grundtons. Für den Sänger ist dieses allein wichtig zu wissen. Beim Übergang von der relativen Notenschrift (mit Do-Schlüssel) zur absoluten Notenschrift ist dieses dasjenige, was zuerst erlernt werden muß: Jede Tonartvorzeichnung bezeichnet einen ganz bestimmten Grundtonplatz (vgl. S. 44).

Der Hinweis, daß der Do-Schlüssel keine absolute Tonhöhe gibt, ist ganz ernst zu nehmen. Melodien mit Do-Schlüssel können in verschiedensten Tonlagen angestimmt werden. Diese Tatsache wird besonders einleuchten, wenn man bedenkt, daß das gleiche Notenbild in ganz verschiedenen Tonhöhen erklingt, wenn verschiedene absolute Schlüssel vorgezeichnet sind. Wer im Absingen nach dem Do-Schlüssel gut geübt ist, vermag leicht in allen absoluten Schlüsseln zu singen. Es ist nur nötig, nach der Tonartvorzeichnung, wie sie der betreffende Schlüssel gibt, den Do-Platz zu bestimmen.

Beim Üben mit dem Do-Schlüssel ist wichtig, seinen Platz oft zu wechseln, damit eine gleichmäßige Sicherheit und Beweglichkeit im tonalen Absingen von allen Plätzen aus (in allen Tonarten!) erreicht wird.

Der methodische Aufbau

Pentatonik und relative Notenschrift

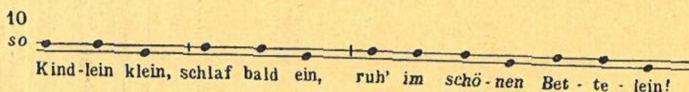
Die folgenden Beispiele wollen zeigen, wie man die pentatonischen Töne und in Verbindung mit ihnen das Fünfliniensystem in gut aufbauender Weise einführen kann.

Bei kleinen Kindern gehen Singen und Sprechen ineinander über. Ihr Sprechen wird oft zum Singen, ihr *Singen zum Sprechen. Im Abschnitt „Spiel mit den Elementen“* war von kindlichen Unterhaltungen und Gesprächen die Rede, die sich meist in dieser Stimmform des singenden Sprechens oder sprechenden Singens vollziehen. Es wurde auch schon darauf hingewiesen, daß dabei gewisse Töne sich deutlich aus der Sprechtonlage herausheben. Bei diesen improvisierten *Unterhaltungen der Kinder kann der Lehrer anknüpfen* und die zwischen Sprechen und Singen schwankenden Tonhöhen in richtiges Singen umformen. Es werden nicht wenige Sätze darunter sein, die von den Kindern auf einen Ton gesungen werden. Hier ist für die Bewußtmachung anzuknüpfen. Beispiel 9 zeigt, wie das geschehen kann. An der Tafel wird eine Linie *gezogen, auf die für jede Silbe des* Satzes ein Notenkopf oder kleiner Kreis gesetzt wird. Ein Strich für die Gliederung des gesprochenen Satzes wird auch eingefügt. Der Lehrer zeigt die Punkte, die Schüler singen die Worte, schneller oder langsamer, je nachdem gezeigt wird. Nach dem Vorbilde des

Lehrers zeigen dann auch einzelne Schüler die Punkte und singen dazu. Zu solchem Zeigen eines einzelnen kann auch die ganze Klasse singen.
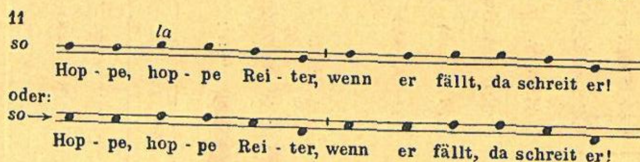


Es wurde schon erwähnt, daß bei solchem Singen sehr bald auch die fallende Terz sich einstellt. Die Kinder hören, richtig geleitet, den tieferen Ton sofort. Den Unterschied zwischen Hoch und Tief haben sie schon kennengelernt. Sie singen den kleinen Text und gleiten dazu mit der Hand auf und ab, wie es die beiden Töne verlangen. Soll nun diese „Melodie" niedergeschrieben werden, finden die Kinder meist selbst rasch, daß eine zweite Linie gezogen werden muß für den tieferen Ton. Das geschieht; der Lehrer setzt die Punkte entsprechend. Die Kinder singen und gehen auch mit den Händen mit, so wie der Lehrer zeigt. Jetzt werden die richtigen Handzeichen gegeben. Als besonders charakteristisch wird die schwebende Hand für das liebliche mi empfunden. Zugleich bekommen Töne und Handzeichen ihre Namen: so und mi. Diese Namen schreiben wir auch vorn an die Linien. Auch bei dem vorigen Beispiel 9 wird die eine Linie als so-Linie benannt.



Man wird vorläufig die Kinder anleiten, sich den so-Platz zu merken, bis man zum do als richtigen Grundton kommt und den Do-Schlüssel einführt. Beim Geben neuer Töne wird man ähnlich verfahren, wie soeben gezeigt wurde. In einem Liedchen, einer Improvisation, einem Motiv wird der neue Ton gehört, von den schon bekannten Tönen unterschieden, charakterisiert, mit Handzeichen und Namen versehen und an seinen richtigen Platz auf die Linien gesetzt. Durch Singen nach Handzeichen und nach der Silbentafel wird er befestigt. Eine sehr fröhliche Art, gehörte Töne gut zu sichern, ist das Raten der Töne. Das ist schon eine Vorstufe des Musikdiktates. Der Lehrer summt einen Ton, die Kinder lauschen und machen dann, ohne aufeinander zu sehen, das Handzeichen. Der Lehrer erkennt sofort, wer richtig gehört hat. Dann wird der Ton mit Namen gesungen. Oder der Lehrer läßt die Kinder nach seinen eigenen Handzeichen summen, während ein Kind, mit geschlossenen Augen und von der Gruppe abgewendet, den Ton hört, nachsummt, mit Silbe singt und das Handzeichen gibt. Bei diesem Töne-Raten sind die Kinder meist sehr aufmerksam aber auch sehr vergnügt, wenn Fehler gemacht werden.

Das folgende Beispiel zeigt die Einführung des la. Es muß über die oberste Linie gesetzt werden. Man kann hier auch schon versuchen, bei der Niederschrift der Töne einen Platzwechsel zu vollziehen und das so in den oberen Zwischenraum setzen. Doch ist vielleicht vorzuziehen, den Platzwechsel erst einzuführen, wenn man drei Linien benützt.



Einführung des re.

12

so

Lie - ber gu - ter Ni - ko - laus, komm doch auch in un - ser Haus,

so re

wir bit - ten fein, komm bald her - ein, lie - ber gu - ter Ni - ko - laus!

13

so→ re

Wie - ge sacht, o Wind, wieg' mein lie - bes Kind!

Einführung des do als Ansprung, Einführung des Fünfliniensystems, *noch nicht* Benutzung des Do-Schlüssels. Auch hier Wahl verschiedener Notenplätze möglich.

14

so→ do

Bak - ke, bak - ke Ku - chen, der Bäk - ker hat ge - ru - fen!

Im nächsten Beispiel ist do zum ersten Mal Ruheton. Jetzt erst Einführung des Do-Schlüssels.

15

D do

Ei - a, wärn wir da, wo die Eng - lein sin - gen, wo die Schel - len klin - gen,

D do

wo die blau blau Blu - men stehn, wo die Kin - der - chen spie - len gehn.

Das letzte Beispiel zeigt eine Melodik, die vom Terzraum do re mi beherrscht ist, eine Form, die in vielen Kinderliedern häufig ist, z. B. „Maikäfer flieg", „Klopfe, klopfe Ringelchen", „Wen soll ich nach Rosen schicken", „Bucko von Halberstadt". Charakteristisch für diese Lieder ist ferner der Ansprung von so aus. Es sei hier zunächst noch ein ganz einfaches Beispiel für die Melodik des Terzraumes do re mi gegeben.

16

D

Nik - las ist ein bra - ver Mann, bringt den klei - nen Kin - dern was. Die Gro - ßen läßt

D

er lau - fen, die kön - nen sich was kau - fen

Zur Lösung der hier angedeuteten Aufgaben sollte man viele Möglichkeiten erwägen und anwenden. Man kann z. B. auch vom Notenbild ausgehen, in dem der neue Ton in einer melodischen Wendung erscheint, die an der Tafel steht. Der Klang des neuen Tones kann vom Lehrer gegeben oder auch von den Kindern erraten werden. Übrigens ist es aber nicht nötig, an einem einzigen Beispiel alle rhythmischen und tonalen Aufgaben zu lösen. Manche dieser kleinen Erfindungen wird man nur singen, mit Handzeichen geben oder an der Silbentafel zeigen. Andere wird man auswendig singen, andere nur in Tonhöhenpunkten niederschreiben lassen, andere auch wieder rhythmisch und tonal vollständig erarbeiten. Zwei Beispiele seien hier noch in einer an Rhythmus und Takt gebundenen Form gezeigt:

17

so

Kind - lein klein, schlaf bald ein, ruh' im schö - nen Bet - te - lein!

so

Wie - ge sacht, o Wind, wieg' mein lie - bes Kind.

Man verweile bei dieser ersten Gruppe von Aufgaben genügend lange. Je mehr Zeit man sich mit ihnen läßt, desto sicherer und schneller werden die höheren Stufen erreicht werden. Es stehen so reiche Übungsmöglichkeiten zur Verfügung, daß Ermüdung eigentlich nicht eintreten kann, sondern daß alles fröhliche Musizieren erhalten bleibt. Ziel dieser ersten Stufe soll sein, daß pentatonische Grundformen, nämlich so la so mi, so mi re mi, so mi re do, so mi do re mi, zu ganz sicherem Besitz werden, nicht nur hörend, sondern auch im Notenbild. Wenn der Lehrer nicht genug Liedgut zur Verfügung hat, so schaffe er selbst kleine Texte und gebe ihnen pentatonische Weisen. Auch die kleinen Verse auf S. 23/24 können in diesem Sinne bearbeitet werden.

Der Dur-Dreiklang

Ehe man die erwähnten pentatonischen Kinderlieder mit dem Ansprung vom tiefen so_1 her bewußt erarbeitet, ist es gut, wenn man sich eine Zeitlang mit dem Dur-Dreiklang beschäftigt. Im pentatonischen Kinderlied ist er schon vorhanden gewesen, jetzt gilt es nur, ihn als einen wichtigen Baustein der Musik zu erkennen und zu beherrschen. Das wollen wir tun, indem wir ein schönes Glockengeläute veranstalten. Der Lehrer kann die Töne dreier Glocken vorsingen: bim, bam, bum. Die Kinder können die Töne auch selbst finden. Ihre Silben werden wahrscheinlich bald erkannt: so mi do. Vielfältig können die drei Glocken geläutet werden. Die Klasse singt einstimmig melodisch hintereinander in beliebiger Abwechslung, die mit Handzeichen durch den Lehrer geführt wird. Aber auch die Kinder machen Handzeichen mit, singen aber nicht Silben, sondern die Glockentöne. Wenn das gut geht, können die Kinder wohl auch in drei Gruppen eingeteilt werden, denn jetzt soll ein harmonisches Geläute entstehen. Jede Gruppe verwirklicht eine Glocke, die eine singt bim, vielleicht in schnellem Tempo; die andere singt bam etwas langsamer in der Bewegung, die dritte Gruppe endlich singt die große Glocke in ganz langsamen Tönen. Man kann auch nur zwei Glocken miteinander läuten lassen. Schließlich kann man auch die Glockentöne als Notenköpfe in die fünf Linien malen. Den Kindern wird der Dur-Dreiklang in diesem Spiel bald sicherer Besitz werden. Ausgangspunkt ist bei diesem Spiel der fallende Dreiklang, der ja in der kindlichen Pentatonik daheim ist. Der steigende Dreiklang wird ein wenig schwerer getroffen: Die Terz do mi muß recht still gehört und mit Handzeichen gegeben werden. In Beispiel 13 ist ein Lied gegeben, das aus dem steigenden Dreiklang besteht.

18

Hört ihr die Dre - scher? Sie dre - schen im Takt. Klipp klapp klapp, klipp klapp klapp, klipp klapp klapp klapp.

Es ist gut, auch die Quinte do–so besonders zu sichern. Hier hilft ein Spiel mit allerlei Rufen. Das Auto ruft: Geh weg, gib acht; das Feuerwehrauto: Macht Platz, es brennt;

die Trompete: Trara trara; die Kinder im Wald: Hallo, juchhe; die Mutter: Wach auf, komm rauf! Diese Rufe sind an die Töne do–so gebunden, der Charakter des so tritt deutlich heraus. Man kann auch mit solchen Rufen überhaupt die Bewußtmachung beginnen. Man würde dann gleichfalls mit zwei Notenlinien anfangen, die aber die Töne do und so bedeuten. Mit Hilfe dieser beiden Linien könnten kleine Improvisationen gesungen werden; etwa „Juchhe, juchhe, der erste Schnee" (do so –, do so –, do do do so –), oder auch das schöne Lied von der „Kartoffelsupp". Ein Kind singt, oder auch die ganze Klasse, und zeigt dabei auf die Linie des betreffenden Tones. Die Mi-Linie würde bei diesem Anfang dann später zwischen die Do- und So-Linie gesetzt, wenn die pentatonische fallende Terz eingeführt wird.

Für das Notenschreiben haben sich bei diesen vielfältigen spielenden Übungen folgende Erkenntnisse ergeben: 1. Es muß ein „Schlüssel" vorhanden sein, wenn man richtig absingen will. 2. Der Do-Schlüssel sagt, wo do steht. Er kann auf alle Plätze im Notenplan gesetzt werden. 3. Vom Schreiben des Dreiklanges gilt: Wenn do auf der Linie steht, muß auch mi und so auf der Linie stehen; wenn do im Zwischenraum steht, muß auch mi und so im Zwischenraum stehen. 4. Beim Schreiben von do–so bleibt der Platz für mi frei. Der Schüler kann sich diese Verhältnisse an seiner Hand klarmachen. Die fünf Finger stellen die Notenlinien dar.

Nun können als Dreiklangstöne auch das hohe do^1 und das tiefe so$_1$ eingeführt werden. Beide Töne bedürfen keiner besonderen Vorbereitung. Sie werden aus dem Tonalitätsgefühl heraus sofort richtig getroffen (vor allem das do^1), wenn sie mit oder ohne Text in Handzeichen improvisierend gegeben werden.

19a

d d m s d^1 d s m s d^1

Kommt fröhlich herbei, wie schön ist's im Mai.

b

d m s d^1 s m d m s d^1 s m s s s d^1

Muß ich schon wieder fort, an einen andern Ort, ohne Kaffee,

(Postillionsruf)

s s s d

Schätzchen ade

Das do^1 wird hier als ein sehr fröhlicher, heller Ton empfunden, wobei aber seine Schlußkraft völlig deutlich bleibt.

20a

s m m m d d s$_1$ s$_1$ d

Kindelein, Kindelein, schlafe ein.

b

s m s d m s$_1$ s$_1$ s$_1$ d

Ich fahr, ich fahr, ich fahr mit der Post.

c

d s$_1$ d d s$_1$ d d m s s s$_1$ s$_1$ d

Ich und du, Müllers Kuh, Müllers Esel, der bist du!

Sind die Kinder genug gefördert, so können die beiden Töne d^1 und so_1 auch schon in der Notenschrift gegeben werden. Hier besteht die genau zu beachtende Schwierigkeit des „Platzwechsels": Stehen do mi so auf Linien, müssen diese beiden Töne in Zwischenräume gesetzt werden und umgekehrt. Diese Tatsache kann auf der Silbentafel sehr anschaulich gemacht werden.

Schwerere pentatonische Wendungen

Die pentatonischen Töne sind nicht nur das Material der elementaren Formen der Kinderpentatonik. Sie sind sehr wandlungsfähig und werden zu Trägern einer höheren, oft geradezu adeligen Melodik. Der Weg in diese andere melodische Welt öffnet sich, wenn besonders la und re nicht mehr in Sekundschritten weitergeführt werden, sondern zu weiter entfernten Tönen sich hinschwingen. Der Ausdruck „Sprung" ist hier mit Absicht vermieden worden. Pentatonische Melodik muß zuerst als ein Fließen und weites Schwingen empfunden werden, auch bei größeren Intervallspannungen. Daß es auch lustig hüpfende pentatonische Melodien gibt, wird noch erfahren werden. Solche neuen und etwas schwereren Aufgaben sind vorhanden, wenn das la von mi oder do aus sprungweise erreicht werden soll oder wenn von re aus nach einem anderen Ton abgesprungen wird. Noch anspruchsvoller ist der Absprung vom la zum do^1 oder vom do zum la_1, in dem sich schon der Weg von der Kinderpentatonik zu den Kirchentönen hin öffnet. Für das Singen in den ersten Grundschuljahren kommen diese Verbindungen kaum in Frage, im Kinderlied herrscht fast ausschließlich die Weiterführung des la nach so. Bei re bedarf der Sprung von einem anderen Ton zum re hin besonders liebevoller Übung. Die folgenden Beispiele zeigen die Schwierigkeiten im Beherrschen beider Töne, beginnend mit den einfachsten Wendungen.

21a d s l s l s m

b d m s d m l s l s m l s d

c s s l m s - m -

d d^1 s s - l m s -

e s s l d^1 s - m -

f s s d^1 l s m d -

g s m l d^1 s l m -

h d m l m s d^1 l s - -

i d^1 - s m l m d -

k d m l m - s d^1 l - m s - -

l d^1 s m l - m l d^1 s - d - -

22a s m r d r m s -

b s m r m - d r m r d - -

c s - m r s m d -

d d - r s_1 d r m -

e d s r s m r d -

f d s_1 r d m s d' - s d r s_1 m r d -

g d s_1 r s_1 m d s - r m - d r s m s d m r - s_1 d - -

23a d m l - m s r m - m s d' - l s m r - s l d' l r' l d' - l s m r m d l_1 d -

b d r m r l - s - m s l s r' - d' - m' r' d' l s l m s r m d r m l s -

c m s d r - l d' - - l - - s d m r - l_1 d - r m - -

Alle diese Wendungen können mit Handzeichen oder an der Silbentafel oder durch Schreibübungen im Notenplan vorgeübt und gesichert werden. Die schwereren Formen für la gehören wohl in der Hauptsache auf die höheren Stufen der Gehörbildung. Sie können an Musikschulen schon sehr bald gebracht werden, sie öffnen das Ohr stark für Pentatonik und Kirchentöne und befreien es von der einseitigen Einstellung auf Dur.

Die Dur-Tonart

Durch Einführung der beiden Halbtonschritte ti_1–do und fa–mi wird das Gebiet der Kinderpentatonik zur Dur-Tonart erweitert. Man wird vielleicht zuerst ti_1 einführen, kann aber auch mit fa als Glied der abwärtsgehenden Fünftonreihe beginnen. Der Schluß über ti_1 ist dem kleinen Kinde bis etwa zum achten Lebensjahr nicht so natürlich, wie das Zur-Ruhe-Kommen einer Weise abwärts über mi re. Deshalb muß der Schluß über ti_1 mit Sorgfalt geübt werden: Vorsummen der Wendung do–ti_1–do und ähnlicher Varianten, dazu Handzeichen, anfangs sehr still und langsam gegeben, werden diese Schlußbildung sicher machen. Der Strebecharakter des Tones ti_1 wird dabei bald erkannt werden.

24a s m d m - r d - t_1 d - -

b d m r d r - d t_1 d - m - s - - -

25a s m s m d r m r d t_1 d

Links, rechts, links, rechts, lu - stig, lu - stig im - mer zu!

b d d m m s s m d m r d t_1 d d

Mor - gen wolln wir Schlit - ten fah - ren, mor - gen um halb drei - e.

Neben der Wendung do–ti_1–do ist das Abwärtsschreiten in Terzen beim Kinderlied sehr häufig: mi do re ti_1 do. Der Schluß von „Mäh Lämmchen, mäh" heißt z. B. so:

26
o s_1 d d r r m m r s m d r t_1 d
da stieß es an sein Bei-ni-chen, da schrie das Lämmchen „mäh".

Ist die Auflösung des ti_1 nach do in dieser ursprünglichen Weise gut sicher geworden, kann man Improvisationen machen, bei denen von ti_1 aus zu anderen Tönen abgesprungen oder von anderen Tönen zu ihm hingesprungen wird. Auch diese Improvisationen sollen zuerst recht still, aus ganz gesammelter Hörhaltung gemacht werden.

27a d - r t_1 d m s - l m s t_1 d - d -

b d s_1 t_1 d r m r m t_1 d - -

c d r m d l_1 t_1 d m s m l s r t_1 d -

d d r t_1 m d s l - t_1 d - -

e m - r d r t_1 s m - t_1 d - -
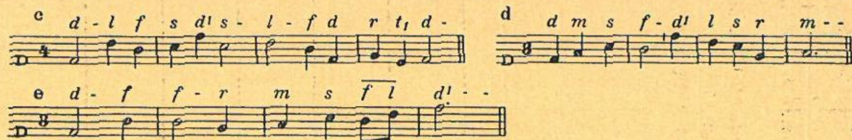
Das fa muß beinahe noch liebevoller behandelt werden als das ti, steckt doch in ihm, wie schon dargelegt, eine die Tonika in Frage stellende Kraft. Am leichtesten wird fa aufgefaßt in der abwärts gehenden Tonlinie so fa mi. Die Halbtonwendung mi fa mi als Gegenbild zu do ti_1 do verlangt schon ein feineres Ohrenspitzen. Übungen in der Fünftonreihe von do bis so auf und ab sind nicht schwer; der Gedanke der Leiter wirkt hier schon mit, verdunkelt aber auch schon den Ursinn des Handzeichens. Auf die Bedeutung des Handzeichens für fa kann man immer wieder hinführen, wenn man die Tonleiterstrecke so la so fa mi (Phrygischer Tetrachord) mit dem ausschwebenden Schluß auf mi bei der Übung bevorzugt. Das Abspringen von fa ist nicht schwer, wenn darauf re folgt (fa re do oder fa re mi). Der Sprung zum la hin erfordert schon etwas mehr Aufmerksamkeit (mi fa la so), ebenso der Sprung zum Leiteton (fa ti oder fa ti_1). Die reinen subdominantischen Wendungen wollen am sorgfältigsten vorbereitet werden, etwa durch Zwischentöne, also der Subdominant-Dreiklang fa la do^1, die Quarte fa do und die Quinte fa do^1. Es ist wichtig, solche Verbindungen gut in die Tonalität einzuordnen, indem nicht nur Tonika-Töne vorausgehen, sondern auch eine Weiterführung in die Dominante oder die Tonika stattfindet. Die folgenden Beispiele möchten dies verdeutlichen.

28a d m s - s f m r d -
Hopp, hopp, hopp, Pferd-chen lauf Ga - lopp.
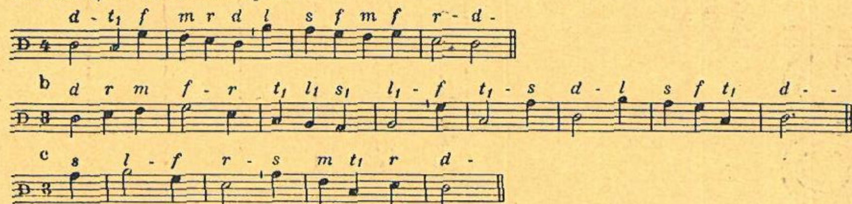
b s - - m - - m r m s f f f - - r - - s s f m - -
Juch - ja, grün ist der Kir-schen-baum, juch - ja, grün ist der Baum.

29a m s l f s l d^1 -

b m s d^1 l - f l s m d - -



30a
fa und ti, im Zusammenspiel



Unterläßt man diese tonalen Sicherungen beim Improvisieren mit fa und la, so verlieren die Kinder leicht das Grundtongefühl, woran aber nicht sie die Schuld tragen, sondern der musikalisch nicht genug durchgebildete Lehrer. Unter den Liedern zur Befestigung des fa wird man zuerst solche bevorzugen, die Tonleiterstrecken auf und ab und leichtere Sprünge benutzen. Von solchen seien einige genannt: „Eia, popeia, schlags Gickelchen tot"; „Will ich in mein Gärtchen gehn"; „Alle meine Entchen schwimmen auf dem See"; „Ziehe durch, durch die goldne Brücke"; „Hänschen klein"; „Nun wollen wir singen das Abendlied".

Ein erstes wichtiges Ziel ist erreicht. Die Kinder kennen und beherrschen einfache Lieder in der Dur-Tonart. (Dieser Ausdruck wird im Unterricht noch nicht gebraucht). Sie können nach dem Do-Schlüssel einfachere Melodien aus der Notenschrift absingen. Die absoluten Tonnamen sind aber noch nicht eingeführt worden. Auf rhythmischem Gebiete sind die einfachen Taktarten: Zwei-, Drei- und Vierschlag geläufig, auch die einfacheren Rhythmen bis zur Zwei- und Dreiteilung des Schlages. Irgendeine Form der vierfachen Teilung des Schlages ist aber wohl auch schon vorgekommen. Ebenso ist das Wesen einfacher punktierter Rhythmen begriffen. Neue Aufgaben wollen gelöst sein. Auf rhythmischem Gebiete sind die Formen der vierfachen Unterteilung des Schlages und andere schwierigere Rhythmen zu erarbeiten, z. B. Synkopen, ferner die zusammengesetzten Taktarten und die Darstellung des Schlages durch andere Notenwerte als die Viertelnote, zunächst einfache Lieder in $^3/_2$- oder $^4/_8$-Takt.

In der tonalen Erziehung werden nun zwei nebeneinander hergehende Linien mehr und mehr sichtbar: Einmal Sicherung und Ausbau der Dur-Tonart, dann aber gleichzeitig Pflege pentatonischer Melodieformen als Vorbereitung für das Gebiet der Kirchentöne.

Befestigung der Dur-Tonart

Auch jetzt ist der Umgang mit dem lebendigen Lied Kern aller musikalischen Erziehung. Auch hier ist der Weg vom Leichten zum Schweren einzuschlagen, von einfacheren Rhythmen zu komplizierteren, von mehr linearen Melodien mit Bevorzugung des Sekundschrittes bis hin zu den mehr harmonisch gebundenen und sprungreichen Weisen. Im Umgang mit dem Lied wird allmählich die Aufgabe, aus dem Liederbuche abzusingen, stärker hervortreten. Dabei sollte ein Schritt, zunächst nur ein kleiner vorbereitender Schritt, zur Beherrschung der absoluten Notenschrift getan werden. Bisher wurde der Do-Schlüssel zur Entzifferung

der Melodien benutzt. Im Liederbuch steht kein Do-Schlüssel. Man kann ihn am Anfang des Liedes in die Notenlinien einzeichnen lassen oder auch nur den Platz des do nennen. Besser ist aber, man stellt schon jetzt die Verbindung zwischen Do-Schlüssel und den für die Tonarten üblichen Vorzeichnungen her, und zwar zunächst rein gedächtnismäßig, ohne weitere Erklärung. Man sagt den Schülern, wie diese merkwürdigen Zeichen am Anfang der Notenlinien heißen, Kreuz und Be (viele Kinder wissen es schon), und vertröstet darauf, daß die Sache später genau erklärt werden wird. Jetzt ist nur wichtig, die Bedeutung dieser Zeichen für den Do-Platz zu wissen. Der Lehrer gibt nun nicht systematisch, sondern von Fall zu Fall, wie es für das gerade zu lernende Lied nötig ist, an, wo bei einer bestimmten Vorzeichnung das do steht. Er sagt also z. B.: Bei Violinschlüssel (G-Schlüssel) und einem b als Vorzeichnung steht das do im ersten Zwischenraum und heißt f. Hier tritt ein erster absoluter Ton auf. Es ist schon gesagt worden, daß die Kinder recht gut die doppelte Tonbenennung verstehen (vgl. S. 25). Auf diese Weise lernen die Kinder sehr bald rein beiläufig und unsystematisch, darum aber um so sicherer, die im Liederbuch üblichen Tonartvorzeichnungen und die zu ihnen gehörigen Do-Plätze, ferner auch die absoluten Namen der Do-Noten. Führt man größere Schüler oder Erwachsene in die Geheimnisse des Vom-Blatt-Singens ein, so kann man von ihnen, nachdem die Tonleiter erarbeitet ist, ein Merkblatt anfertigen lassen, das die Tonartvorzeichnungen, den zu jeder Tonart gehörigen Do-Platz und den absoluten Namen des do angibt, damit also den Namen der Tonart. Auf Grund dieser Hilfe können sie sich sehr bald im Liederbuch zurechtfinden. Nützlich für die musikalische Entzifferung der Notenschrift ist auch schon bei kleineren Kindern der Hinweis, daß das letzte Kreuz der Vorzeichnung das ti der vorliegenden Tonart, das letzte Be aber das fa der vorliegenden Tonart ist. Eine systematische Erklärung der Vorzeichnungen erfolgt erst später bei Einführung in den Quintenzirkel (S. 51).

Der Umgang mit dem Liede ist zu ergänzen durch besondere Übungsgebiete. Zu ihnen gehört die Einführung in die Mehrstimmigkeit, besonders auch das harmonische Hören (Kadenz, siehe S. 94). Es sind aber auch andere Übungen zur immer besseren Beherrschung der sieben Töne der Dur-Tonleiter vorzunehmen. Einige von ihnen seien hier zusammengestellt und nachdrücklich empfohlen. Dabei sei betont, daß sie in einer Singstunde nur kurze Zeit in Anspruch nehmen sollen. Sie sind am besten in jeder Stunde als Wiederholung zu singen und sollen nur einige Minuten dauern. Die Hauptzeit der Singstunde gehört dem Lied. Auch das einfach nur nach Gehör gesungene Lied darf nicht vergessen werden.

a) Singen der Tonleiter auf und ab mit Handzeichen und Silben. Dieses ist notwendig, weil die Erarbeitung der Tonleiter nicht ihren Ausgang von der Tonreihe nahm. Diese bedarf durchaus der Befestigung. Man übe die Tonleiter dann auch in Intervallabständen oder in Sequenzbildungen, wie die folgenden Beispiele andeuten.

31a D usw. | b D usw.
c D usw. | d D usw.
e D usw. | f D usw.

Diese und ähnliche Übungen sind in gut abschließender Weise bis d^1 zu führen, dann auch entsprechend abwärts zu geben. Die durch den Tritonus (fa-ti) bestimmten Stellen sind besonders genau zu erarbeiten.

b) Stumme Handzeichen. Nach Einstimmen auf die gewählte Tonart werden Handzeichen gegeben, ohne daß der Ton gesungen wird. Der Mund ist stumm, der Ton soll nur innerlich gehört werden. Die Tonvorstellung kann intensiviert, kann stärker werden durch die Anweisung, den Ton innerlich schwellen oder abnehmen zu lassen. Es handelt sich dabei um das Hören von Einzeltönen, nicht um melodische Wendungen. Es gilt, den Ton in seiner Spannung zum Grundton zu hören, also sich auf die im Handzeichen symbolisierte Urfunktion zu besinnen. Die gegebenen Töne sind unter sich nicht melodisch zusammenhängend, bilden vielmehr meist Sprünge zueinander. Zum Beispiel kann folgende Tonreihe gegeben werden: do so ti_1 la re so do^1 mi la_1 do usw. Die einzelnen Handzeichen werden sehr ruhig gegeben, auch von den Schülern. Nach einer ziemlich langen Hörpause, die von ganz gesammelter Stille erfüllt ist, gibt der Lehrer ein Zeichen zum Singen des innerlich gehörten Tones. Er wird auf Tonnamen gesungen oder auch nur gesummt. Diese Übung fördert die innere Tonvorstellung außerordentlich und macht im Treffen der Töne sehr sicher. Man kann die Töne auch an der Silbentafel zeigen und gleichfalls nach einer Hörpause nachsingen lassen.

c) Auf ähnliche Weise kann man kurze Melodiezüge mit Handzeichen oder an der Silbentafel geben und nach einer Pause nachsingen lassen. Man soll möglichst nur einmal geben, zuerst ganz wenige Töne, etwa zwei Töne, dann drei und vier, bis die Kraft der inneren Tonvorstellung wächst und es beim Sehen der Zeichen im Schüler sofort anfängt zu klingen. Man kann auch einen kurzen melodischen Bogen in Punkten an die Notentafel malen, die Linien kurz anschauen lassen und sie dann weglöschen. Dann wird gesungen, auf Tonnamen und Handzeichen oder auch nur auf eine neutrale Silbe oder gesummt.

d) Der Lehrer singt oder summt ein Lied, wobei er beim Schluß der einzelnen Bögen eine Fermate macht. Die Schüler singen diesen Schlußton sofort mit Namen und Handzeichen nach.

e) Man läßt Lieder stumm singen. Dabei wird der Grundschlag stets gegeben. Auf einen Wink des Lehrers wird der eben auftretende Ton der stumm gehörten Weise laut gesungen. Dann wird sofort stumm weitergesungen.

f) Von größter Wichtigkeit für die Sicherung der Tonvorstellung ist der Umgang mit den sogenannten Kontrollwendungen. Besonders ihnen sollte man in jeder Singstunde eine Übungszeit von etwa fünf Minuten widmen: Helfen sie doch, die sieben Töne der Tonleiter und später auch andere Töne so zu sichern und zu intonieren, als wenn sie auf dem Klavier gespielt würden. Bei diesen Wendungen wird jeder Ton durch ein kleines, sich stets gleichbleibendes Motiv zum Grundton hingeführt. Die Kontrollwendungen sollen möglichst leicht und locker gesungen werden, später gleichsam nur noch gedacht. Sie laufen dann wie unbewußt ab. Jede Wendung ist mit ihrem Ton zu einer völligen Einheit verschmolzen, was hilft, daß der Singende selbst Fehler sehr rasch erkennt und sich verbessert. Die Kontrollwendungen sind folgende:

32

do = d t_1 d - oder d m s d - -

so = s m d -

mi = m f m r d - -

la = l s m d - oder l t d^1 d

re = r d t_1 d - -

ti = t d^1 s m d

fa = f m r d -

Anfänglich übt man, indem der Lehrer den zu kontrollierenden Ton mit Namen vorsingt und die Schüler ihn samt seiner Kontrolle nachsingen. Später werden die Töne stumm mit Handzeichen oder an der Silbentafel gegeben und kontrolliert. Endlich wird der Ton ohne jede Hörhilfe, also als reines Diktat vorgesungen oder vorgespielt und kontrolliert. Auch hier werden die Töne ohne musikalischen Zusammenhang als Einzeltöne gegeben. Anfänglich berücksichtigt man die normale Tonlage der Singstimme. Bei der Ausbildung der Berufsmusiker wird man diese Grenze aber bald verlassen müssen. Beim Geben der zu kontrollierenden Töne werden auch die höheren und tieferen Oktaven herangezogen. Hier liegt insofern eine Erschwerung des Hörens und Treffens vor, als der Schüler jetzt den gehörten Ton samt Kontrollwendung in seine normale Singlage übertragen muß. Das Hören hoher und tiefer Töne außerhalb des Umfanges der Singstimme macht vielen Menschen Schwierigkeiten. Hier ist ein wirksamer Weg gegeben, diese zu überwinden. Am Anfange lasse man dem Schüler Zeit zum ruhigen Hören und halte die zu gebenden Töne genügend lang aus. Je kürzer die zu kontrollierenden Töne erklingen, je schneller sie aufeinander folgen, desto schwieriger wird die Aufgabe.

Die Kontrollwendungen sind eine ausgezeichnete Hilfe zur Entwicklung des tonalen Gehörs. Das wird sich bald bei zwei neuen Aufgaben zeigen: Beim Anstimmen einer Tonart, nachdem das absolute Tonsystem bekannt geworden ist, und bei sehr schnellem Wechsel von Tonarten. Wurden bis jetzt sieben Töne auf einen Grundton bezogen, so kehrt sich bei diesen Aufgaben das Verhältnis um: Ein und derselbe Ton wird jetzt ganz verschiedenen Grundtönen zugeordnet, die oft sehr rasch wechseln. Diese neuen Aufgaben gelingen um so selbstverständlicher, je vollkommener die Zuordnung der Töne zu einem einzigen Grundton gehört wird. Die Kontrollwendungen lösen sich dann gleichsam als selbständige Größen aus der Bindung einer Tonart heraus und können nun in freiester Weise gebraucht werden.

Vorbereitung und Einführung der Kirchentöne

Es ist wichtig für die Entwicklung eines für alle musikalischen Stilarten offenen Ohres, daß die Beherrschung der Dur-Tonleiter nicht einseitig in den Vordergrund geschoben wird. Dieser Einsicht entspricht schon der Beginn der Gehörbildungsarbeit mit der Pentatonik. Dieses Gebiet darf auch weiterhin nicht vernachlässigt werden; ja, es ist erst recht auszubauen; stehen doch die pentatonischen Kinderlieder dem Dur-Bereich sehr nahe und weisen kaum Züge kirchentonartlicher Melodik auf. Eine Wendung hin zum Gebiet der Kirchentöne empfindet das Ohr jedoch sofort, wenn der Ton la nicht mehr nach so aufgelöst, sondern nach do¹ weitergeführt wird oder auch herab ins mi schwingt. Der kleine Terzschritt la do¹ scheint für diese Wandlung des Klangcharakters in Richtung auf die Welt der Kirchentöne hin besonders bedeutungsvoll zu sein, mehr als etwa die verschiedenen Führungsmöglichkeiten des Tones re. Neben den pentatonischen Grundformen des Kinderliedes, dem „Backe Kuchen“ (so la so mi) und dem „Maikäfer flieg“ (Kreisende Melodik im Raum der Dur-Terz do re mi mit Ansprung von so oder so₁) werden hier zwei neue Formen pentatonischer Melodik sichtbar, die in das Gebiet der Kirchentöne gehören und in der Gregorianik, im alten Kirchenlied, aber auch im alten Volkslied wichtige Bausteine der Melodiebildung sind. Die eine dieser Formen ist charakteristisch für die phrygische Tonart. Sie lautet: mi re mi so la do¹, oder auch nur: mi so la do¹. Hier ist einfach das do in der Reihe do re mi so la noch oben gelegt, so daß oben die kleine Terz la do¹ entsteht. Charakteristisch für diese Form ist das Übereinanderstehen der beiden kleinen Terzen mi so und la do¹. Das

do¹ verliert in dieser Wendung fast völlig seinen Charakter als Schlußton, es „schwebt". Für die Feststellung der phrygischen Tonart ist diese pentatonische Grundform entscheidend, mehr als etwa der Tonumfang von mi bis mi¹. In den folgenden Beispielen entfaltet diese pentatonische Grundform eine direkt erhabene Schönheit.

33a
m - s l d' l l - l l s l d' s s m -
Herr Gott, dich lo - ben wir .... Gott Va - ters ein - ger Sohn du bist

b
m r s l d' d' d' - m r s l d' d' d' -
Chri - ste al - ler Welt Trost, o — Je - su Got - tes Sohn!

c
s l d' d' d' t l s l d' l s m s l -
so weit — die lie - be — Son - - ne leucht —

Die andere pentatonische Form gelangt gleichfalls zur kleinen Terz la_1–do, aber in *entgegengesetzter Weise. Wurde in der Reihe do re mi so la das do nach oben gelegt*, um die soeben besprochene Form zu erhalten, so nun das la von oben nach unten. Es entsteht die Form la_1 do re mi so, die als melodisches Baugerüst für alte Melodik von allergrößter Bedeutung ist, mehr noch als die behandelte phrygische Form. Sie findet sich in Melodien, die man als dorisch oder äolisch bezeichnet. Hier stehen drei Terzen übereinander: Kleine Terz la_1 do, große Terz do re mi, kleine Terz mi so. Der Umfang beträgt einschließlich der nicht aufgeführten Halbtöne sieben Töne; re ist Zentralton, von ihm aus liegen gleiche Intervallverhältnisse nach oben und unten vor. *Diese melodische Gestalt vereinigt in sich* Dur- und Moll-Dreiklang als polare Gegebenheiten: Dur aufwärts (do mi so), Moll abwärts (mi do la_1). Alle diese Tonverhältnisse lassen sich an der Hand sehr anschaulich machen, wenn man die drei Mittelfinger zusammenhält und Daumen und kleinen Finger abspreizt. An dieser „pentatonischen Hand" lassen sich sehr leicht polare Melodien geben, wie aus folgenden Beispielen sichtbar wird:

34a
Formel: m r d r - s l - - s - - polar: d r m r - l_1 s_1 - - l_1 - -

b
l_1 d r m r m s r - polar: s m r d r d l_1 r -

Die Bezeichnung dieser wichtigen pentatonischen Formel mit den Silben la_1 do re mi so ist äolisch; im Dorischen ist sie mit re fa so la do¹ zu benennen. Hier ergeben sich manchmal Spannungen zwischen tonalem Gehalt und relativer Silbe. Man ist gewöhnt, die große Terz als do re mi zu bezeichnen, weniger aber mit fa so la. Auch die kleine Terz ist den meisten Menschen als la_1 do geläufiger als re fa (Joh. Seb. Bach bezeichnet im Titel des Wohltemperierten Klavieres die Moll-Terz noch als re fa). Nun gibt es aber dorische Weisen, in denen der Moll-Dreiklang stark hervortritt und auch die kleine Sexte statt der großen benutzt wird. Sie sind vom Äolischen kaum zu unterscheiden und könnten durchaus mit äolischer Silbenbezeichnung von la aus gesungen werden. Man vergleiche dazu die beiden Adventslieder „Es

kommt ein Schiff geladen" und „O Heiland, reiß die Himmel auf". Beide Lieder sind gleich gebaut auf der Grundlage der eben hier in Frage stehenden vierten pentatonischen Formel. Es ist nicht einzusehen, warum sie mit verschiedenen Silben gesungen werden müßten, da das melodische und harmonische Geschehen in beiden gleich ist. Im zweiten Lied kommt ein einziges Mal die große Sexte h vor; als Tonalität hört man an dieser Stelle ein klares F-Dur und den Ton h als chromatischen Leiteton zur Dominante, also als fi. Natürlich kann dieses zweite Lied durchaus nach dem Notenbild mit den dorischen Silben abgesungen werden (re fa so la do^1). In linear gebauten dorischen Melodien, z. B. in Luthers Glaubenslied und in „Christ lag in Todesbanden", in denen das harmonische Prinzip zurück-, das melodische aber stark hervortritt, wird selbstverständlich mit dorischen Silben gesungen. Sie bieten sich ganz von selbst schon aus der Art der Melodik heraus als das Natürliche an. Vielleicht ist es am einfachsten, alle Weisen, die von der Vorzeichnung her auf re stehen, mit den dorischen Silben zu singen, selbst wenn in ihnen ausgesprochen äolische Wendungen spürbar werden. Dieses ist schon deshalb möglich, weil mit der Abwendung von Dur in den Silben der funktionale Charakter mehr und mehr zurücktritt und sie reine Stufenbezeichnungen werden. In den anderen Kirchentönen treten Spannungen zwischen tonalem Leben und Silbenbezeichnung nirgends auf. Phrygisch singt es sich nach Silben ebenso leicht wie Dur, diese Tonart steht ja zur Dur-Tonart in einer geheimnisvollen polaren Spannung. Doch gilt das ebenso auch von der mixolydischen, der So-Tonart. Mixolydische Weisen wenden sich anfangs fast stets in das do und betonen damit den So-Charakter ihres Grundtones. Lydische Melodien sind wohl stets als Dur zu behandeln; je nachdem der vierte Ton zum Grundton eine reine Quarte oder eine übermäßige Quarte bildet, muß die Silbe fa oder fi genannt werden.

Nach dieser mehr theoretischen Besinnung seien die Gedanken auf die Praxis der methodischen Arbeit gerichtet. Wie schon angedeutet, ist die völlige Sicherung der kleinen Terz la$_1$ do wichtig. Mancherlei Übungen mit Handzeichen oder Silbentafel helfen hier gut. Man kann diesen Terzschritt auf vielerlei Art vorbereiten. Z. B. wird aus mi so la so do^1 die phrygische Wendung mi so la do^1, aus do^1 ti la so wird do^1 la so (mi). Ähnlich ist es in der tiefen Lage mit Herausarbeitung der Schlußwirkung des la. Aus do ti$_1$ la$_1$ so$_1$ la$_1$ wird do la$_1$ so$_1$ la$_1$, aber auch do so$_1$ la$_1$ do mi. Wichtig ist auch, la sprungweise von mi aus anzugehen: Aus mi so la wird mi la so, mi la so do^1, mi la do^1 so. Schließlich können auch der Dur-Klang und der auf la stehende, sogenannte parallele Moll-Klang in allen möglichen melodischen Wendungen miteinander verschmolzen werden, wie es schon in Beispiel 21 gezeigt worden ist. Alle diese Wendungen müssen nicht nur fließend und geschmeidig gezeigt, sondern ebenso gesungen werden, bald auch unter Verzicht auf die Silbe, entweder auf einen Vokal oder gesummt.

Anschließend seien noch einige Beispiele gegeben, an denen die Möglichkeiten pentatonischer Melodik, auch unter Einbeziehung der Halbtöne, gut erkannt werden können. In ihnen ist als relative Silbenbezeichnung die dorische gewählt.

35a *la* Gregorianisch

Der du ___ bist drei in Ei - nig - keit,
ein wah - - rer Gott von E - wig - keit.
Die Sonn mit dem Tag
von uns weicht, laß leuch-ten uns dein gött - lich Licht.

b r m Böhmische Brüder

Es geht da-her des Ta-ges Schein, o Brü - der laßt uns dank-bar sein

dem gü - ti - gen und mil - den Gott, der uns die Nacht be - hü - tet hat.

c *Blasinstrument, marcato*

d *Ruhig, legato*

e *Lustig, non legato*

f m s l Neidhardt v. Reuenthal

Mai-en - zeit bannet Leid, Fröhlich-keit ist gebreit ü-ber Feld und Wald und grü - ne Au - en.
Auf dem Rain Blüme-lein, groß und klein, neu erschein, wei - ße, ro - te, gel - be samt den blau - en.

Rings im Gras sind schnell sie auf-ge - sprun-gen. Durch den Wald man-nig-falt Sang er-schallt,

daß es schallt: Wahr-lich, bes-ser ward er nie be - sun - gen.

Eine gute Hilfe zu gleichem Ziel ist auch das Singen der Tetrachorde (Viertonreihe). Die Oberform des Tetrachords, bei der der Halbton oben steht, ist für Dur bezeichnend; die Dur-Tonleiter besteht aus zwei solchen Tetrachorden, sie brauchen nicht geübt zu werden. Die Unterform des Tetrachords mit dem Halbtonschritt unten (la so fa mi oder auch mi re do ti_1) steht polar gegensätzlich zur Oberform und ist für die phrygische Tonart charakteristisch. Die Mittelform, Halbton in der Mitte (re mi fa so oder la ti do^1 re^1) gehört zur dorischen Tonart. Haben Ober- und Unterform einen Strebecharakter nach oben oder unten, so bleibt die Mittelform in der Schwebe, setzt damit das Wesen pentatonischer Melodik in reinster Weise fort und ist gerade deshalb der Baustein des Dorischen, des ersten und wichtigsten Kirchentones.

Gibt schon das Singen der Dur-Tonleiter in sequenzartigen Bildungen eine große Lockerung des Dur-Gefühls, besonders auch seiner harmonischen Grundlagen, so ist dies beim Singen des phrygischen und dorischen Tetrachords noch stärker der Fall. Man versuche, diese Tetrachorde nicht nur eingebettet in die Dur-Tonalität zu singen, sondern auch frei einsetzend von beliebigen Tönen aus. Diese Übung gehört freilich schon auf eine höhere

Stufe der Bildung des Ohres (vgl. S. 113). Dorisch und Phrygisch besteht wie Dur aus je zwei gleichen Tetrachorden; Mixolydisch und Äolisch haben zwei verschiedene Tetrachorde. Wie Dur und Phrygisch in Polarität zueinander stehen, so auch Mixolydisch und Äolisch. Folgende Übersicht, in der die Tonabstände durch Punktabstände bezeichnet sind, gibt einen Einblick in den inneren Bau der Kirchentöne und in ihr Verhältnis zur Pentatonik. Die fünf auf den pentatonischen Tönen ruhenden Tonreihen sind auch für unser heutiges Musizieren noch von größter Bedeutung.

36

1.	*so* - Tonart, mixolydisch	=	.	.	..	.	..	.
2.	*mi* - Tonart, phrygisch	=	..	.	.	..	.	.
3.	*re* - Tonart, dorisch	=	.	..	.	.	..	.
4.	*do* - Tonart, jonisch (Dur)	=	.	.	..	.	.	..
5.	*la* - Tonart, aeolisch (Moll)	=	.	..	.	..	.	.

Eine höchst lebendige und erfrischende, mit dem Moment lebhafter Überraschung verbundene Einführung in kirchentonartliche Melodik ist vom Notenbild aus möglich und sehr zu empfehlen. Man kann dabei vielleicht sogar auf gehörsmäßige Vorbereitung verzichten und die soeben beschriebenen Übungen als Befestigung nachfolgen lassen. Es soll z. B. gesungen werden „Es kommt ein Schiff geladen". Der erste Blick des Schülers fällt auf die Vorzeichnung, um den Do-Platz zu wissen. Bei Violinschlüssel ist ein ♭ vorgezeichnet, do steht also im ersten Zwischenraum und heißt f. Aber siehe da, das Lied beginnt nicht mit do, sondern mit einem tieferen Ton, mit la_1. Do tritt beim Schluß in der Mitte des Liedes auf, der eigentliche Schluß des Liedes aber hat wieder la_1. Die Schüler sind gespannt, wie das wohl klingen wird. Es wird angestimmt, von do ausgehend, es wird etwa die Tonreihe do ti_1 la_1 so_1 la_1 gesungen. Dann erklingt die Weise in Silben, mit la beginnend. Der erste Versuch dieser Art mit leichten Liedern gelingt meist fehlerlos. In der Mitte unseres Liedes wird der Schluß auf do sehr deutlich erfaßt, ebenso das anschließende „Backe Kuchen"-Motiv als Höhepunkt und das Absinken der Weise ins la_1 hinab, von der sie ausging. Meist danken hell strahlende Kinderaugen für dieses neue musikalische Erlebnis, das in Frage und Antwort zu klären versucht wird. Ob man abschließend schon den Ausdruck „äolisch" oder gar „Moll" bringt, ist nicht wichtig, wohl aber die Erkenntnis, daß es eine La-Tonart gibt. Lieder in phrygischer und mixolydischer Tonart sind genauso leicht vom Notenbild her zu erarbeiten. Bei dorischen Liedern wähle man zuerst eine Weise, in der das harmonische Prinzip zugunsten einer rein linearen Führung der Melodie zurücktritt, wie es z. B. in dem Tischlied „Singen wir aus Herzens Grund" der Fall ist. Sind entsprechende Vorübungen in der vierten pentatonischen Formel, und zwar mit den dorischen Silben re fa so la do^1 vorausgegangen, ist besondere Vorsicht bei der Anleitung zum Absingen kaum nötig.

Diese Einführung vom Notenbild her geht also vom Do-Platz aus, der durch das Vorzeichen bestimmt ist. Von da aus wird festgestellt, auf welchem Grundton die Weise sich aufbaut, ob auf do oder einem anderen Ton. Es ergibt sich also, daß es neben einer Do-Tonart auch eine La-, Mi-, Re- und So-Tonart gibt. Später können die gebräuchlichen Namen hinzugefügt werden. Das Denken der Kirchentöne in Silben erleichtert ihre Transposition ganz bedeutend, ist auch für die Organisten beim Spielen von mehrstimmigen Sätzen eine große Hilfe.

Durch diese Arbeiten ist der Raum des Hörens außerordentlich erweitert, die Auffassung verschiedenartiger melodischer Vorgänge gesteigert und gesichert worden. Dieses ist weiter

zu fördern, indem man beim Singen von Liedern die fünf Tongeschlechter (Dur, Dorisch, Phrygisch, Mixolydisch, Moll) als gleichwertig behandelt und nicht einseitig nur immer wieder die Dur-Melodik bevorzugt. Wenn auch im deutschen Volkslied das Dur-Lied seit der Bachzeit einen weiten Raum einnimmt, so steht in den Liederbüchern unserer Zeit doch genug altes Liedgut, aber auch zahlreiche Lieder zeitgenössischer Komponisten bereit, die eine ausgiebige Pflege kirchentonartlicher Melodik ermöglichen.

Quintenzirkel und absolute Notenschrift

Das relative Lesen und Hören von Musik ist wichtige Grundlage alles Musizierens. Diese dürfte durch die bisherige Arbeit so sicher gelegt worden sein, daß sich das bei den kommenden Aufgaben gut bewähren wird. Es gilt jetzt, das Verständnis für den Aufbau des Tonsystems zu geben, wie es sich im Quintenzirkel darstellt, und dieses System immer stärker mit lebendigen Tonvorstellungen zu durchpulsen. Das gilt auch von der absoluten Notenschrift, mit ihr muß sich das musikalische Hören und Denken zu unlöslicher Einheit verbinden. Diese Aufgabe bringt allerlei Gedächtnisarbeit, vieles ist einfach zu lernen. Dabei darf aber das erworbene musikalische Hören und Denken nicht zu kurz kommen. Als vorläufiger Abschluß der Gehörbildung sind zunächst noch zwei wichtige Vorgänge zu klären und zu sichern: das bewußte Erfassen des Halbtonschrittes (der Unterschied der großen und kleinen Sekunde) und die Umdeutung eines Tones einer Ausgangstonart zu einer neuen Funktion in einer anderen Tonart. Beide Vorgänge hängen innig miteinander zusammen und werden bei Einführung in den Quintenzirkel meist rasch begriffen. Diese Einführung wird hier in aller Ausführlichkeit dargestellt, aus der Erfahrung heraus, daß man gar nicht gründlich genug die absolute Notenschrift und ihre Systematik deutlich machen und mit den musikalischen Inhalten verknüpfen kann.

Bei der Arbeit geht man am besten von der vierten Silbentafel (S. 33) aus. Diese bildet einen Ausschnitt des Quintenzirkels. Die Ausgangstonart steht mit besonders hervorgehobenen Silben in der Mitte, nach jeder Dominantseite sind drei weitere Tonarten in Silben und richtigen Abständen gegeben. Die Tafel bleibt aber zunächst noch unbeachtet. Man beginnt am besten mit einem Handzeichenversuch: Es wird eine kleine Melodie gegeben. Wenn in ihr an geeigneter Stelle der Ton so erscheint, verweilt die Hand. Die andere Hand macht nun das Do-Zeichen und legt sich an die Hand, die das so aushält. Das soll bedeuten, daß der Ton, der erst so war, nun zum do wird, also mit einer neuen tonalen Kraft gefüllt wird. Die So-Hand löst sich ab, die Do-Hand arbeitet allein weiter. Sie geht zunächst nach ti_1 und schließt auf do. Die Schüler singen alles mit, machen auch alle Handzeichenbewegungen mit, auch den Wechsel der Hände. Beim Übergang von einer Hand in die andere wechseln sie den Tonnamen und singen so/do auf demselben Ton. Darauf intonieren sie meist ohne jedes Zögern den neuen Ton ti_1 und schließen auf dem neuen do. In der neuen Tonart wird nun ein wenig improvisiert. Die Rückkehr in die Ausgangstonart geschieht entsprechend: An der Hand, die das neue do zeigt, legt sich die andere mit dem So-Zeichen an, die Do-Hand löst sich ab, die So-Hand führt die Improvisation zu Ende, abschließend mit dem alten do. Damit ist ein Ausflug in die Dominant-Tonart gemacht worden. Ein neuer Ton hat sich vorgestellt, der einen halben Ton höher liegt als das fa der Ausgangstonart. Die Umdeutung des so in do ist zunächst vorzuziehen, damit der Unterschied des alten fa zum neuen ti_1 recht in die Ohren geht. Man bringe auch, wenn möglich, kurz vor der Umdeutung das fa noch einmal, damit das neue ti_1 um so besser erkannt wird. Später wird man entsprechend den Gegebenheiten des Volks- und einfacheren Kunstliedes auch andere Töne umdeuten, so vor allem re zu so, mi zu la, la zu re.

Nach diesen Handzeichenversuchen, die meist gut gelingen, wird der gleiche Vorgang an der Silbentafel gezeigt. Rechts von der Ausgangstonart steht die neue Tonart, ihr do steht neben dem alten so, unter ihm befindet sich das neue ti_1, dieses steht höher als das alte fa. Es wird deutlich, daß so fa ein größerer Schritt ist (Ganzton), als do ti_1 (Halbton) in der neuen Tonart. Die Tonleitern werden nun betrachtet, und es wird festgestellt, wo Ganz- und Halbtonschritte stehen. Früher sind die Halbtonschritte mi fa und ti do^1 wohl auch sehr aufmerksam gehört worden, besonders bei Gebrauch der charakteristischen Handzeichen für fa und ti, aber es war kein besonderer neuer Hörakt dabei nötig. Die Halbtonschritte waren ja in die Tonalität eingebettet und konnten gar nicht anders klingen. Jetzt aber müssen sie beim Übergang in eine neue Tonart im Unterschied zum Ganzton ganz bewußt gehört und intoniert werden. Erst jetzt kommt es zur vollen Bewußtmachung von Halb- und Ganztonschritt. In der Wendung so fa mi und do ti_1 do vom gleichen Ton aus, zum Beispiel g f e und g fis g, wird diese Bewußtmachung meist rasch gewonnen. Etwas schwerer ist der Vorgang schon, wenn von anderen Tönen aus gesungen wird, wenn statt des Halbtonschrittes ein Ganztonschritt intoniert werden muß; z. B. e f g als mi fa so, aber e fis g als la_1 ti_1 do (Umdeutung des Tones e von mi zu la).

Sind diese Vorgänge hörend aufgenommen und verstanden worden, kann man die Umdeutung von der Tonika zur Subdominante vornehmen, also zu der Tonart übergehen, die auf der Silbentafel links von der Ausgangstonart steht. Im Grunde ist dies kein neuer Vorgang. Er war schon da bei der Rückkehr aus der Dominant-Tonart zur Tonika. Man improvisiere mit der Hand oder an der Silbentafel so, daß das do^1 erreicht und die Schlußformel do^1 ti do^1 gebildet wird. Dann deute man do^1 zu so um, mit der Hand oder an der Tafel, und gewinne den neuen Grundton etwa mit folgender Wendung: do^1/so la so fa mi re so do. Hier ergibt sich das umgekehrte Erlebnis wie beim Übergang in die Dominante. Der neue Ton fa klingt und steht tiefer als das alte ti. An Stelle des Halbtones tritt ein Ganzton, ein neuer Halbton entsteht einen Platz tiefer (fa mi), während in der alten Tonart an dieser Stelle ein Ganzton steht (ti la).

Man kann die gewonnenen Erfahrungen sofort in der Notenschrift darstellen. Vielleicht ist aber doch vorzuziehen, erst den ganzen Quintenzirkel nach dem Vorbild der Silbentafel in Silbenreihen aufzubauen (Silbentafel IV ist ja nur ein Ausschnitt aus dem Quintenzirkel). Es macht den Kindern meist Vergnügen, die Silbentafel IV selbst anzufertigen, und zwar mit dem ganzen Quintenzirkel. Das kann wie folgt geschehen: Es wird ein Blatt mit Kästchen (Rechenheft) vorbereitet. In die Mitte des Blattes wird die Ausgangstonart niedergeschrieben. Beim Ganztonschritt bleibt ein Kästchen frei, der Halbtonschritt dagegen benutzt zwei nebeneinanderliegende Kästchen. Zuerst werden die Tonarten der Dominantseite erarbeitet. Die Kinder singen eine vorher festgelegte melodische Wendung, in der die Umdeutung enthalten ist. Die gleiche Wendung wird bei allen dominantischen Umdeutungen beibehalten. Sie lautet etwa: do mi so fa la so/do ti_1 do. Das neue do erhält seinen Platz rechts vom alten so auf gleicher Höhe, das neue ti kommt auf einen neuen Platz (Kästchen unter dem neuen do) zu stehen; es wird als neuer Ton in roter Farbe geschrieben. Diese Hervorhebung geschieht, weil in diesem Ton die beiden Tonarten sich unterscheiden. Nun wird die neue Tonleiter fertig eingezeichnet, nach oben und auch nach unten wird dabei meist der Raum der Oktave überschritten werden müssen, um die Höhenverschiebung von fünf Tönen auszugleichen. Nun wird die neue Tonart zum Ausgangspunkt der nächsten Tonart genommen. Unter Mitzeigen der Silben wird wieder die melodische Wendung der Umdeutung gesungen und das neu auftretende do neben das so der vorigen Reihe geschrieben, das neue ti_1 dicht darunter, gleichfalls in roter Farbe. Die Tonleiter wird nun
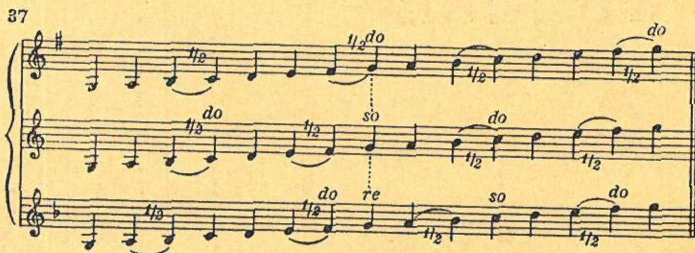
fertiggemacht. Dabei zeigt sich, daß das rote ti_1 der vorigen Tonart jetzt zu mi geworden ist. Auch dieses mi wird rot gemalt; künftig überhaupt alle Töne, die zuerst ein rotes ti_1 gewesen sind und nun im Verlauf des Aufbaues der Tonarten einen anderen Namen erhalten. In waagerechten Reihen entstehen jetzt die Silbenreihen ti mi la re so do fa. Wenn auf diese Weise die siebente neue Tonart der Dominantreihe geschrieben ist, gibt es nur noch rote Silben. Um die Subdominantseite zu erarbeiten, benutzt man am besten die schon gegebene melodische Formel do mi so do^1 ti do^1/so la so fa mi re so do. Zum Singen dieser Formel durch die Kinder wird immer der Umdeutevorgang in der Niederschrift gezeigt. Das do^1 wird zum so, dieses wird auf den Platz links neben dem do^1 geschrieben. Als neuer Ton auf neuem Platz tritt nun das neue fa auf: es steht ein Kästchen tiefer als das alte ti und wird mit blauer Farbe gemalt. Der Grundton do der neuen Tonart ist das alte fa; die Tonleiter wird voll ausgeschrieben, gleichfalls nach Bedarf in erweitertem Umfang. Jede neue Tonart der Subdominantseite wird ebenso erarbeitet. Die blauen Silben nehmen von Tonart zu Tonart genau so zu wie vorher die roten, bei der siebenten Tonleiter sind alle sieben Silben blau gefärbt. Die Anfertigung dieser Quintenzirkeltafel kann man, nachdem das Prinzip der Arbeit genau erklärt worden ist, auch als Hausaufgabe stellen. Die farbige Darstellung gibt einen ausgezeichneten Einblick in Wesen und Aufbau unseres Tonsystems. Die Farben Rot und Blau symbolisieren schon recht schön die kommenden Vorzeichen von Kreuz und Be. Schon jetzt wird deutlich: Alle Erhöhungen sind Ti-Zeichen, alle Erniedrigungen Fa-Zeichen.

Nach Fertigung dieser Tafel steht nichts im Wege, nun die Tonleitern im Notenbild zu erarbeiten. Es wiederholt sich der gleiche Vorgang wie bei der Erarbeitung mit Handzeichen und an der Silbentafel, nur jetzt in Verbindung mit der Notenschrift. Die Schüler kennen durch Absingen aus dem Liederbuch den G-Schlüssel schon und auch die Notennamen in Verbindung mit dem Do-Platz. Jetzt müssen die absoluten Tonnamen tonleitermäßig geordnet werden. Zum G-Schlüssel wird die C-Dur-Tonleiter angeschrieben und in absoluten Tonnamen gelernt. Auf geschichtliche Bemerkungen (h statt b, Beginn bei c und nicht bei a) kann dabei wohl verzichtet werden. Die lustige Wendung „c d e f g ‚aha' (a h)!, jetzt kommt wieder c d e f g ...“ dürfte genügen, um die Stammtonreihe der C-Dur-Tonart den Kindern unverlierbar einzuprägen. In der Tonleiter selbst werden die Halbtonschritte mi fa und ti do^1 durch kleine Bögen bezeichnet, danach wird die Tonleiter gesungen, zuerst mit relativen, dann mit absoluten Namen, wobei als Hilfe des relativen Denkens (Verschmelzung absoluter und relativer Vorstellungen) die Handzeichen gebraucht werden können. Man kann längere Zeit in C-Dur bleiben und ohne Mühe vielerlei Lieder erarbeiten, das Musikalische der Tonart ist ja längst beherrscht. Es gilt nur, die absoluten Notennamen völlig sicher zu machen. Da aber die Kinder durch den Umgang mit dem Liederbuch schon allerlei Tonarten mit ihren Vorzeichnungen kennengelernt und gesungen haben, wenn auch relativ, ist es wohl richtig, möglichst bald zur Beherrschung des ganzen Quintenzirkels weiterzugehen. Eines Tages schreibt man die C-Dur-Tonreihe in die Mittellinie der Notentafel möglichst vom kleinen g bis zum g^2. Auf dem Liniensystem darüber schreibt man die gleiche Tonreihe, die also auch wie C-Dur aussieht. Der Lehrer sagt aber, daß in der oberen Reihe g das do sein soll. Er läßt improvisierend in C-Dur singen, geht dann bei so (g) in die obere Notenlinie hinauf, in der der Ton g aber do ist. Die Kinder singen die Umdeutung do/so und auch das nachfolgende ti_1. Es ist schon bekannt, und es wird sofort gehört, daß das fa der C-Leiter und das ti_1 der G-Leiter verschieden klingen. Beide Töne stehen auf gleichem Platz, es muß versucht werden, ein Unterscheidungsmerkmal für das ti_1 in G-Dur vom fa in C-Dur zu finden: Es ist das Kreuz. Der absolute Name dieses Tones im ersten Zwischenraum heißt nun nicht mehr f, sondern fis. Durch den gleichen Anlaut ist angezeigt,

daß Noten, die verschieden hohe Töne bezeichnen, dennoch auf gleichem Platze stehen. Der Ton fis ist leitereigen für G-Dur, in allen Tonstücken in G-Dur muß fis musiziert werden. Das Kreuz muß also vor jedem Ton des ersten Zwischenraumes oder der fünften Linie stehen. Eine abgekürzte Schreibweise setzt das Kreuz nur einmal, und zwar am Anfang der Notenlinien hinter den Schlüssel. An dieser Vorzeichnung erkennt man G-Dur.

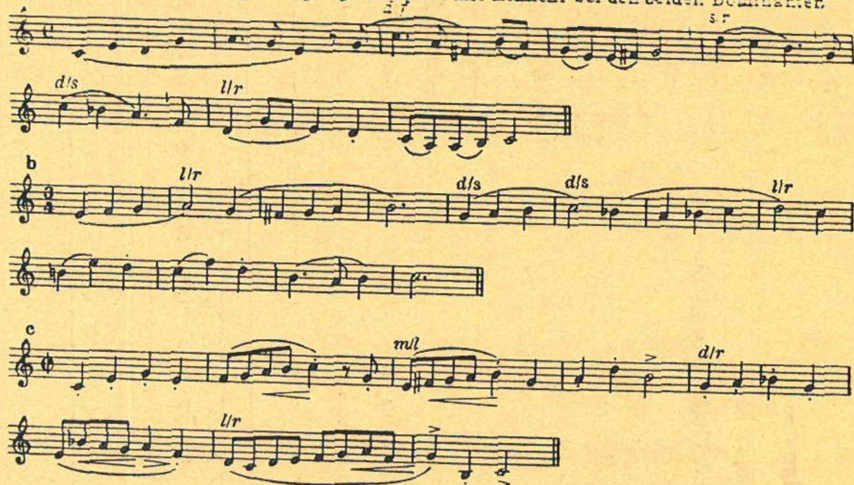
Auf gleiche Weise wird auf dem unteren unter C-Dur stehenden Notensystem die Tonart F-Dur erarbeitet. Das do[1] der C-Dur-Tonart wird zu so umgedeutet. Beim Vergleich der Wendungen do[1] ti do[1] und so fa mi, beide vom Ton c^2 ausgehend, stellt sich heraus, daß fa im unteren System ein Unterscheidungszeichen zum ti in C-Dur haben muß, da es anders klingt. Auf der Silbentafel ist die Unterscheidung sichtbar, im Notenbild jedoch nicht. Das Erkennungszeichen des tieferen Tones ist das Be (b). In F-Dur muß also b musiziert werden. Auch dieses Zeichen wird an den Anfang des Notensystems hinter den Schlüssel gesetzt. In diesen drei Tonarten, in C-Dur mit seinen beiden Dominanten, läßt es sich schon recht vergnüglich herumspazieren. Es gibt da zahlreiche Möglichkeiten der Umdeutung.

37



38a
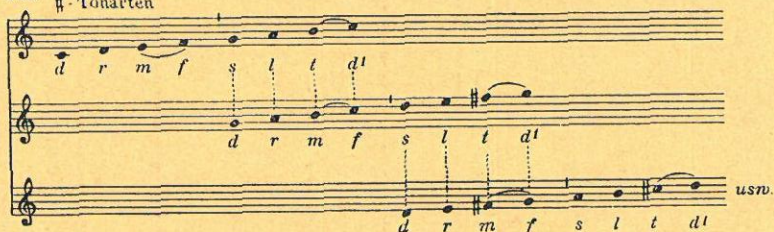
Drei kleine melodische Spaziergänge in C-Dur mit Einkehr bei den beiden Dominanten.
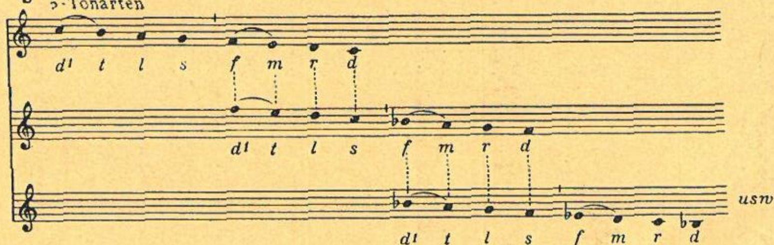


Auf diese Weise ist nach beiden Seiten hin weiter fortzuschreiten und eine Tonart nach der anderen zu erarbeiten. Die gefertigte Quintenzirkeltafel mit ihren bunten Tonsilben ist

dabei eine treffliche Hilfe für die Tatsache, daß sich Kreuze und Be mit der Entfernung von der Ausgangstonart C-Dur gleichmäßig vermehren. Die bunten Silben bezeichnen die abgeleiteten Tonnamen, die roten die der Kreuze mit der Bildungssilbe „is", die blauen die der b-Töne mit der Bildungssilbe „es". Es ist nützlich, wenn die Schüler sich die Silbentafel jetzt noch einmal mit absoluten Tonnamen herstellen. Sie haben damit eine Niederschrift jeder Tonleiter mit ihren absoluten Namen und können diese leicht lernen, ebenso ist die Zahl der Vorzeichen durch die bunten Namen genau sichtbar. Bei der Niederschrift von Tonleitern in Noten sollte die Bezeichnung der Halbtonschritte mi fa und ti do^1 noch längere Zeit festgehalten werden.

Man kann die Tonleitern und den Quintenzirkel auch durch Tetrachorde aufbauen. Die Dur-Tonleiter besteht aus zwei Tetrachorden der Oberform: do re mi fa und so la ti do^1. Für die Kreuztonarten ist der Tetrachord „so la ti do^1" in „do re mi fa" umzudeuten und an diesen neu bezeichneten Tetrachord den Tetrachord „so la ti do^1" anzusetzen.



Für die b-Seite sind die Tetrachorde abwärts zu geben: do^1 ti la so und fa mi re do. Beim Weiterschreiten zur neuen Tonleiter wird „fa mi re do" zu „do^1 ti la so" umgedeutet und der Tetrachord „fa mi re do" nach unten angefügt.



Ausgehend von der C-Dur-Tonart wird hier erkannt, daß auf der Kreuzseite jedem neu angesetzten Tetrachord „so la ti do^1" wegen der Verschiebung der Ganz- und Halbtonschritte ein neues Kreuz gegeben werden muß; auf der b-Seite aber aus demselben Grunde der anzusetzende Tetrachord „fa mi re do" von dem vorhergehenden Tetrachord durch einen Ganztonschritt abgehoben sein muß, weshalb dieser Tetrachord stets mit einem b beginnt.
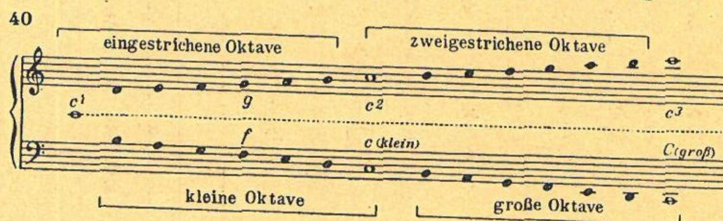
Als treffliches Anschauungsmittel des Gelernten und zu seiner Befestigung könnte jetzt auch die Tastatur des Klaviers herangezogen werden. Es ist nur nötig zu wissen, daß

schwarze und weiße Tasten im musikalischen Sinne gleiche Geltung haben, daß die schwarzen Tasten die Töne mit abgeleiteten Tonnamen bezeichnen (wenn auch nicht alle), daß die Halbtonschritte stets die nächste, die Ganztonschritte aber stets die übernächste Taste zu ergreifen haben. Jedes Kind, das die hier dargelegte Einführung in das Notensystem verstanden hat, müßte am Klavier von selbst die Stammtonreihe (C-Dur), dann aber auch andere Tonleitern, ferner Dreiklänge und auch früher erarbeitete Melodien sich zurechtlegen und spielen können. Die praktische Erfahrung hat dies oft gezeigt. Erwachsene, die nicht Klavier spielen, aber als Singführer eine möglichst umfassende musikalische Bildung haben sollten, könnten sich nach den hier entwickelten Grundsätzen wahrscheinleich ohne allzu große Mühe mit dem Klavier als Hilfsinstrument befreunden und wirklich Nutzen davon haben.

Noch eine sehr wichtige Erkenntnis kann den Schülern in einer Stunde am Klavier gegeben werden: nämlich Aufklärung über den Begriff der enharmonischen Verwechslung und über die Tatsache der reinen und temperierten Stimmung, namentlich, wenn man die Silbentafel IV in der alten gedruckten Form noch heranziehen kann, auf der die reine Stimmung sichtbar in Erscheinung tritt.
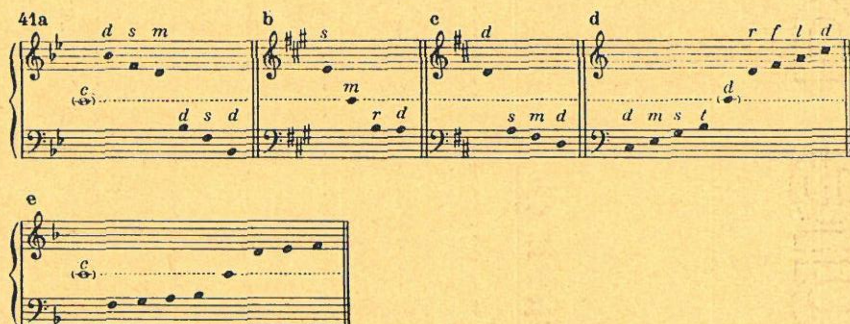
Das Elf-Linien-System

Für das Singen genügt bei Kindern und Frauen das Erlernen der Notenschrift nach dem G-Schlüssel, Männer sollten aber auch den Baßschlüssel (F-Schlüssel) beherrschen. Das Lesen beider Schlüssel ist dagegen nötig für alle, die ein Tasteninstrument spielen wollen. Darum sei hier auf die beste Einführung in den Baß-Schlüssel hingewiesen. Sie geschieht durch das Elf-Linien-System, das eine vortreffliche Einsicht in den Aufbau des Notensystems in seinen Oktaven und in den Zusammenhang der verschiedenen Schlüssel gibt.



Die Mitte des Systems ist die C-Linie, als gestrichelte Hilfslinie gezeichnet. Von diesem c′ aus werden fünf Töne aufwärts gesungen, mit absoluten Namen, also c d e f g. G steht auf der zweiten Linie, sie wird als G-Linie bezeichnet durch den Schlüssel. Dieser hatte früher wirklich die Form eines g, hat aber durch reiche Verzierungen seine ursprüngliche Form verloren. Heute wird er wieder in vielen Schmuckausgaben von Notenbüchern in Form eines g geschrieben. Dieser Schlüssel heißt auch Violinschlüssel. Die Geiger haben nur diesen Schlüssel nötig. Über g stehen noch die beiden Noten a und h, mit h ist die sogenannte eingestrichene Oktave abgeschlossen, es beginnt die zweigestrichene Oktave mit c″ im dritten Zwischenraum. Geht man entsprechend diesem Aufstieg von der Mittellinie des c′ abwärts, so heißen die Töne c h a g f. Der Platz dieses F wird durch einen Schlüssel bezeichnet, er heißt F-Schlüssel, aber auch Baß-Schlüssel, weil die Instrumentalbässe und die Chorbässe mit diesem Schlüssel auskommen. Geht man von f weiter abwärts, so kommt man über e und d wieder zum c. Damit ist die kleine Oktave abgeschlossen, weitere Oktaven

schließen sich abwärts an. Über c' nach oben steht die zweigestrichene Oktave. Sie münden in das c''', das auf der zweiten Hilfslinie über dem G-Schlüssel steht. Unter dem kleinen c liegt die große Oktave, das große c steht entsprechend dem c''' auf der unteren zweiten Hilfslinie unter dem F-Schlüssel. Noch tiefere Töne, alle auf Hilfslinien stehend, gehören der Kontraoktave an. Entsprechend erhebt sich über dem c''' die dreigestrichene Oktave, auch nur auf Hilfslinien. Der Schüler erkennt beim Anschauen des Elf-Linien-Systems: Das Notensystem ist wundervoll geordnet, vom Mittelton c aus liegen Schlüssel und Notenplätze der beiden Fünf-Linien-Systeme polar zueinander, sie entsprechen einander in entgegengesetzten Richtungen. Es ist nicht allzu schwer, sich in der Einheit und inneren Ordnung des Elf-Linien-Systems zu schulen und es bald als ein Ganzes zu überschauen. Hier helfen Lese- und Singübungen unter Benutzung des Do-Schlüssels, unter Benutzung der üblichen Vorzeichen mit relativen und absoluten Tonnamen außerordentlich. Um vom oberen System aus den Do-Platz im unteren System zu finden, und umgekehrt, bedient man sich am besten großer Dreiklangsformen, aber auch Ketten gleicher Intervalle oder Tonleiterstrecken.



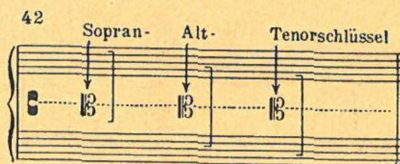
Im Beispiel 41 steht unter a) im oberen System der Ton do¹ auf der dritten Linie. Er wird gesungen, darauf im Notenplan gezeigt: do¹ so mi do, die Wendung geht in den Tönen mi do über die c-Linie hinweg, die hier als re-Linie erscheint. Do steht im unteren System, also über der obersten Linie. Auf gleiche Weise kann nun im unteren System das eine Oktave tiefer liegende do bestimmt werden. – In Beispiel 41 b) steht im oberen System so auf der untersten Linie, die c-Linie bezeichnet mi, do steht unten auf der obersten Linie. – Beispiel 41 c). Es sind oben zwei Kreuze vorgezeichnet, also ist der Ton d¹ das do. Das tiefere so liegt unten auf der obersten Linie, das tiefere do entsprechend auf der Mittellinie. Die Vorzeichen werden unten entsprechend eingesetzt. – Bei Beispiel 41 d) steigt das Intervall der Terz vom kleinen c an aufwärts. Die Schüler singen, soweit es möglich ist, die Silben, dann auch die absoluten Tonnamen. Eventuell muß man auf Singen verzichten, wenn die Töne über den Stimmumfang hinausgehen. Dann wird nur gesprochen. – Beispiel 41 e). Die F-Dur-Tonleiter wird vom kleinen f aus aufwärts auf dieselbe Weise gezeigt und benannt.

Durch solche Übungen kommt es sehr bald zu einem organischen und völlig musikalischen Erlernen der Baßnoten, zu einer Zusammenschau der beiden Fünf-Linien-Systeme, zur Auffassung der Lage einer Tonart in beiden Systemen zugleich, zu einem vollen Verständnis der die Mittellinie c nach beiden Seiten hin überschneidenden Hilfslinien bei der üblichen Art des Notendruckes, besonders für Tasteninstrumente.

Die drei C-Schlüssel finden durch das Elf-Linien-System eine sehr anschauliche Erklärung. Sie stehen alle drei auf der c-Linie der Mitte und stellen verschiedene Ausschnitte aus den elf Linien dar: Der Sopranschlüssel benutzt vier Linien des *oberen Systems und die Hilfslinie* (c'). Ist im Sopranschlüssel eine Note auf demselben Platz notiert wie im Violinschlüssel, so erklingt der zugehörige Ton um zwei Tonstufen tiefer, als wenn er die Vorzeichnung des Violinschlüssels hätte. Im Violinschlüssel heißt die Note auf der dritten Linie h, bei Sopranschlüsselvorzeichnung dagegen g.

Der Alt-Schlüssel hat als Mittellinie die des c'. Er benutzt dazu noch zwei Linien des oberen und zwei des unteren Systems. Im Grunde gebraucht er dieselben Plätze wie Violin- und Baß-Schlüssel. da das Gebiet zwischen diesen beiden Schlüsseln seine eigentliche Domäne ist. Darum ist er leicht zu lernen.

Der Tenor-Schlüssel benutzt eine der oberen Linien, die Hilfslinie c' und drei Linien des unteren Systems. Er wird heute gern in der Chormusik durch einen Violinschlüssel mit Hinweis auf die tiefere Oktave 𝄞 (8) ersetzt. Das ist eigentlich unnötig, denn der Tenorschlüssel ist ebenfalls leicht zu lesen, da im Vergleich zum Violinschlüssel die Noten nur um eine Tonstufe höher stehen (d. h. in Wirklichkeit sieben Töne tiefer!).



Am wichtigsten unter diesen Schlüsseln und auch heute noch unentbehrlich ist der Alt-Schlüssel. Der Sopranschlüssel wird vollständig durch den Violinschlüssel ersetzt, der Tenorschlüssel ist aber bei tieferen Orchesterinstrumenten, wie Cello und Fagott, noch ungeschmälert im Gebrauch, wenn er auch aus modernen Chorpartituren fast ganz verschwunden ist.

Dem Schüler, der nach den hier gegebenen Richtlinien erzogen ist, bietet das Absingen in den verschiedenen Schlüsseln keine Schwierigkeit. Er orientiert sich nach der vorliegenden Vorzeichnung. Von da her findet er den Grundton des Liedes oder Instrumentalstückes. Der Wechsel der Plätze für die Tonartvorzeichnung in den verschiedenen Schlüsseln und damit der ganzen Lage einer Tonart im Notenplan ist dabei belanglos. Der Schüler ist gewohnt, relativ zu singen, d. h. zuerst die musikalischen Zusammenhänge im Notenbild zu lesen. Der Gebrauch der verschiedenen Schlüssel fällt für ihn zusammen mit dem Transponieren, einer Fähigkeit, in der er durch das relative Denken gut geübt ist.

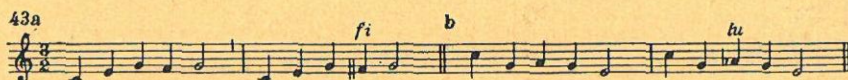
Chromatik und modernes Moll

Die Töne, die beim Übergang in eine andere Tonart auftreten, können auch in der Ausgangstonart selbst erscheinen. Sie haben hier die Bedeutung von dominantischen Funktionen zu den einzelnen Stufen der Tonart oder die von Färbungen der diatonischen Töne. Harmonisch ausgedrückt bilden sie Bestandteile von Zwischendominanten (siehe S. 130) oder *alterierten Klängen. In jedem Fall wird durch* sie eine Steigerung und Verschärfung der Spannungsvorgänge in der Tonart hervorgerufen. In allen chromatischen Tönen wirken sich die Funktionen der tonalen Halbtonschritte ti_1 do und mi fa aus. Alle Erhöhungen
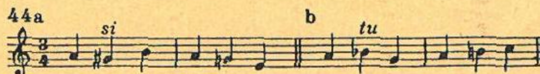
haben Ti-Funktion, aller Erniedrigungen Fa-Funktion. Der Leittoncharakter der Erhöhungen gibt dem folgenden Lösungston einen Schimmer der Do-Funktion, der „Gleiteton"-Charakter der Erniedrigung dem folgenden Ton einen Hauch der Mi-Funktion. In diesem Sinne verfestigt die Chromatik die diatonischen Töne und greift damit wohl verschärfend, aber auch zersetzend in die Funktionsgesetze der Tonalität ein. Es entsteht damit die Gefahr, daß durch die Chromatik das Ohr im Auffassen tonaler Zusammenhänge erschüttert wird. *Die eigentliche Aufgabe ist jetzt, die Chromatik völlig organisch einzuordnen und hören* zu lernen, wie auch diese Töne auf den Grundton der Tonart bezogen sind und die Tonalität wohl erweitert, aber doch erhalten bleibt, auch wenn nun zu den diatonischen Tönen die chromatischen hinzutreten.

Eine ausführliche Darstellung, wie man die Chromatik im vollen Umfange erarbeiten kann, wird später gegeben (S. 107). Hier soll nur gesagt werden, was im Hinblick auf das in Schule und Haus gebrauchte durchschnittliche Musiziergut wichtig ist. Als Übungsmittel dienen die letzte Silbentafel mit den chromatischen Tönen und die Notenschrift. Es wurde schon erwähnt, daß Handzeichen für die chromatischen Töne kaum in Frage kommen. Man hat versucht, wenigstens für die drei wichtigsten, nämlich für fi, si und tu, die Handzeichen der diatonischen Töne zu benutzen, indem man das Zeichen für fa seitlich anhebt, das für ti seitlich senkt, das für so nach vorn schräg aufrichtet. Doch sind das vielleicht ziemlich unwichtige Hilfen. Die Notenschrift ist ja inzwischen erarbeitet, es bleibt die wichtigste Aufgabe, auch die chromatischen Töne hier einzufügen. Vorbereitende musikalische Übungen können an der Silbentafel geschehen. Diese Übungen werden sofort ins Notenbild übertragen, also in bestimmten Tonarten niedergeschrieben. Bei diesem Vorgang wird auch das Auflösungszeichen in seiner Bedeutung völlig deutlich gemacht: Auf der Kreuz-Seite der Tonarten bedeutet es Erniedrigung, auf der b-Seite Erhöhung. Auch Doppel-Kreuz und Doppel-Be können erklärt werden, falls man auf dieser Stufe überhaupt Notenbeispiele wählen will, in denen diese Zeichen vorkommen. Die Übungen können vielleicht in folgender Stufenanordnung geschehen:
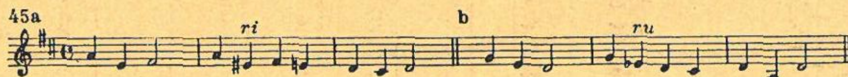
a) Einführung der chromatischen Töne in Anlehnung an die Urformel do ti_1 do und mi fa mi. Gut ist, bei allen Übungen zuerst entsprechende diatonische Wendungen zu geben, dann erst die chromatischen.



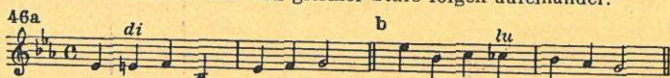
b) Abspringen vom chromatischen Ton, wenn nötig auch mit Vorausnahme der rein diatonischen Wendung.



c) Anspringen des chromatischen Tones, gleichfalls mit Vorausnahme einer diatonischen Wendung.



d) Diatonischer und chromatischer Ton gleicher Stufe folgen aufeinander.



Alle Beispiele können zuerst an der Silbentafel gezeigt werden, und zwar in doppelter Weise: Beim Zeigen eines jeden Tones singen die Schüler sofort mit, oder sie bleiben während des Zeigens stumm, hören die Wendung innerlich und singen sie dann erst nach, in Silben oder summend. Bei Fehlern gehe man immer wieder auf den Ausgangspunkt, wie er unter a) bezeichnet wurde, zurück. Ist das Beispiel gesungen worden, so wird es nun in einer bestimmten Tonart wiederholt und auch aufgeschrieben. Als Hausaufgabe kann auch das Niederschreiben in anderen Tonarten gegeben werden.

Es ist natürlich möglich, diese systematischen Übungen mit chromatischen Tönen weitgehend zurückzustellen, und chromatische Töne nur von Fall zu Fall zu behandeln, wie sie im Liedgesang auftauchen. Im echten Volkslied werden die Schüler allerdings nicht allzu viele Möglichkeiten haben, Erfahrungen mit Chromatik zu machen, eher im volkstümlichen Kunstlied des 18. und 19. Jahrhunderts. Die in einem Lied auftretenden neuen chromatischen Töne kann man von den Schülern im Notenbild suchen lassen und dann erarbeiten. Man kann aber auch eine solche Weise vorsingen und die chromatischen Töne in ihrer Eigenart hören und erkennen lassen. Eine anschließende Übung zur Sicherung der Töne und ein Aufschreiben der betreffenden chromatischen Wendungen im Notenheft wird auch hier nützlich sein. Es seien nun einige Beispiele solcher Melodik gegeben.

47a (1816)

fi

Lie - be und lei - de, arm ist die Freu - de, die nicht ent - quillt aus der Lieb' und dem Lei - de.

b (Beethoven)

si *ri*

Ich den - ke dein, wenn mir der Son - ne Schimmer vom Mee - re strahlt.

c (Luise Reichardt)

mi *la* *ri*

Es sang vor lan-gen Jah-ren wohl auch die Nach-ti - gall, das war wohl sü - ßer Schall, wenn wir zu-sam-men wa - -ren.

d (J. A. P. Schulz)
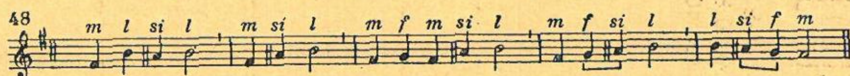
si

Be-glückt, be-glückt, wer die Ge-lieb - te fin-det, die sei - nen Ju - gendtraum be - grüßt, wenn Arm in Arm und Geist um Geist sich windet, und Seel in See - le sich er-gießt.

e (R. Schumann)
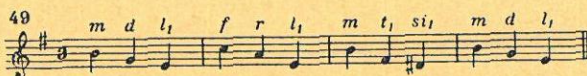
Wenn ich früh in den Gar-ten geh' mit mei - nem grü-nen Hut, ist mein er - ster Ge - danke, was wohl mein Liebster tut, ist mein er-ster Ge - danke, was wohl mein Lieb-ster tut.

Die *moderne Moll-Tonart,* die den Schluß über den Leiteton bildet und damit ihrem Grundton größere Festigkeit gibt, als es im Äolischen der Fall ist, stellt im Raum der Chromatik nur einen Sonderfall dar. Neue Aufgaben des Hörens sind hier nicht zu lösen. Die Schlußwendung la si la ist schon bekannt geworden, sie bedarf vielleicht nur einiger Befestigung, zunächst im Sinne der harmonischen Moll-Tonleiter. Der übermäßige Sekundschritt fa si muß gesichert werden, etwa durch folgende melodische Formeln:

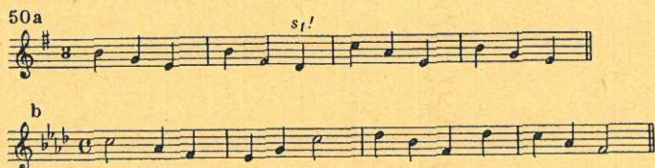


In der melodischen Moll-Tonleiter erklingt aufwärts nach dem dorischen Tetrachord (Mittelform) der Dur-Tetrachord, wodurch zwei chromatische Töne hintereinander erscheinen: mi fi si la. Die Wendung mi fi gehört zu den geläufigeren chromatischen Wendungen, wenn sie nach so weitergeht. Zur Klärung wäre also zu üben mi fi so la und dann mi fi si la. Vielleicht genügt aber ein Hinweis, daß hier der Dur-Tetrachord vorliegt, um die richtige Intonation zu erreichen.

Neben den verschiedenen Formen der Moll-Tonleiter ist aber auch die Moll-Kadenz durch sorgfältige Übung zu erarbeiten. Wird sie melodisch geübt, so erscheint, wenigstens in der ersten Lage, die abwärts gerichtete Bewegung als das Natürliche. (Vgl. dazu die vierte pentatonische Formel S. 47.) Man lasse also zunächst singen:
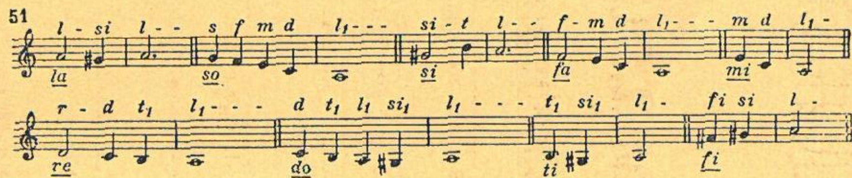


Will man die Dominanten als Moll-Klang haben, ist es gut, sie in umgekehrter Reihenfolge zu bringen, wie Beispiel 50 zeigt.



Natürlich ist auch aufwärts zu singen. Entsprechend sind die anderen Lagen der Kadenz zu üben.

Auch die Kontrollwendungen sind für Moll von hohem Wert. Mit ihnen wird genauso gearbeitet wie mit den Kontrollwendungen der Dur-Tonart (vgl. S. 45.)



Zum Moll-Problem vgl. S. 155.

Abschließend seien noch zwei Lieder in der modernen Moll-Tonart gegeben:

52a (Luise Reichardt)

mi do

Ich ging einst ei - nen Früh-lings-tag, wo al - les schön und lu - stig lag,

kam an ein ein - sam Som - mer-haus, ein lie - bes Mäd - chen trat her-aus, und

weint und ging und sang be-trübt: „Ach wer hat je_ wie ich ge-liebt."

b (J. A. P. Schulz)

si tu

Der Sä - e-mann sä - et den Sa - men, die Erd er - hält ihn und

ü - ber ein klei - nes kei - met die Blu - me_ her - auf.___

Modulation

Der Ausdruck Modulation bezeichnet einen ziemlich komplizierten musikalischen Vorgang, der schon eine gute Schulung des Ohres voraussetzt. Er ist bisher hier vermieden worden. Es wurde ganz schlicht nur von Umdeutung gesprochen. Gegenüber einer guten Modulation ist Umdeutung eigentlich ein recht grober Vorgang. Es ist aber nötig, ihn intensiv zu üben, damit das Ohr beweglich wird für die Auffassung verschiedener Funktionen in dem gleichen Ton und vorbereitet ist für die feineren Veränderungen von Spannungen und Lösungen, die im Vorgang der Modulation spürbar werden. Umdeutung ist ein aktiver, willensmäßig bestimmter Akt, von bewußter Absicht des Ohres getragen. Dieser Weg allein ist für Erfahrung dessen, was eine Modulation ist, nicht ausschließlich gangbar. Er muß ergänzt werden durch eine passive, voll gesammelte und damit doch auch „aktive" Hörhaltung. Modulation will zuerst gehört werden. Der Weg zur neuen Tonart wird bei ihr selten so beschritten, daß man sagen könnte: „Hier wird umgedeutet." Das Neue wird vorbereitet oft durch feinste Wendungen, z. B. durch rhythmische Verlagerung eines wichtigen Tones, durch Variierung einer melodischen Formel, in der Mehrstimmigkeit oft schon durch Veränderung in der Verdoppelung von Akkordtönen usf. Es ist nicht immer möglich, diese feinen Vorgänge beim ersten Hören aufzufassen. Es wird die Kraft des „Zurückhörens" verlangt. Im Augenblick der Beendigung einer Phrase hört das Ohr die abgelaufene Entwicklung und erfaßt nun erst vom Ende her den Anfang des Satzes in seiner Beziehung zum weiteren Ablauf und damit erst das Ganze. Die Fähigkeit, auf diese Weise synthetisch zu hören, wird auf allen Stufen der Gehörbildung entwickelt, wenn die Silbe durch Singen auf Vokal oder durch Summen abgelöst und das Ganze gehört wird. Sie ist besonders auch bei den Umdeute-Übungen stets im Auge zu behalten, damit es an der Stelle der Umdeutung nicht zu einem Bruch kommt. Immer muß der Ablauf eines melodischen Bogens, auch in eine neue Tonart hinein, als Ganzheit erfahren werden. Nur ein so erzogenes Ohr ist dann fähig, auch Modulation wirklich zu hören.

Um den Vorgang der Modulation begreiflich zu machen, kann nicht Umdeutung der Ausgangspunkt sein, sondern das konzentrierte Anhören des melodischen Vorganges selbst. Wer nach den hier vertretenen Grundsätzen erzogen ist, wird nach dem Anhören die Deutung, die Bewußtmachung des Vorganges versuchen, und zwar so, daß er Silben wählt, die dem Vorgang entsprechen. Diese Silbenwahl geschicht meist instinktiv, vorausgesetzt, daß die Silbe eben wirklich Denkmittel für musikalische Vorgänge geworden ist. Dabei darf nicht erwartet werden, daß zwei Hörer immer die gleichen Silben wählen. Es gibt melodische Wendungen, die verschieden bezeichnet werden können; es gibt aber auch Menschen mit verschiedener Reife des Hörens. Es geschieht oft, daß der Hörende selbst spürt, wie seine Silbenwahl dem musikalischen Tatbestand nicht gerecht wird und nach besseren Silben sucht. Hier zeigt sich die Bedeutung der relativen Silbe in einem neuen Licht. Sie wird Helferin für die Analyse; sie hilft, die dem Noten- und Klangbild innewohnenden musikalischen Vorgänge zu entdecken. Was auf früheren Stufen begonnen wurde, nämlich Melodien zu hören und durch Silben bewußt zu machen, gilt vom Gebiet der Modulation im besonderen Sinne. Auf lange Zeit hinaus sollten Modulationen nur gehört und dann gedeutet werden, dann wird die Kraft wachsen, auch im Notenbild Vorgänge hörend zu erkennen, die durch Vorzeichnungen nicht sichtbar werden. Diese Analyse des inneren Gehaltes eines Notenbildes ist viel wichtiger als ein richtiges, aber totes Absingen der Töne, wozu die Schüler auf dieser Stufe schon längst imstande sind.

Die folgenden Beispiele möchten das Gesagte im einzelnen beleuchten. Es wird dabei angenommen, daß die Schüler die betreffenden Melodien nicht im Notenbild sehen, sondern nur hören, worauf die Analyse mit Hilfe der Silbe einsetzt. Hat man geförderte Schüler, etwa aus einem Seminar für Musikerziehung, so kann man auch ohne klärende Besprechung sogleich Diktat schreiben lassen. Aber nicht in Noten, sondern nur in Silben, damit offenbar wird, wie die einzelnen Schüler die Melodien hören. Diese Versuche sind gerade auch bei Melodien älterer Musik sehr erhellend. Die wenigen folgenden Beispiele werden auch zeigen, daß die Übergänge zwischen Chromatik und Modulation fließend sind.

53 **Komm, lieber Mai** W. A. Mozart

...die klei-nen Veil-chen blühn! Wie möcht ich doch so ger - ne ein

Veilchen wie-der sehn, ach, lie-ber Mai, wie ger - ne ein - mal spa-zie-ren gehn!

Der dritte Bogen unserer Melodie endet auf dem Dominantgrundton so. Dieser wird betont durch den vorausgehenden Leiteton zu so. Liegt hier eine Modulation vor, d. h., hört hier das Ohr den Schluß als ti do[1]? Diese Auffassung könnte durch den vorhergehenden Abstieg von do[1] aus gestützt werden. Dazu gebraucht Mozart in der Begleitung den Klang f a d, der in der Dominante (C-Dur) die Rolle der Subdominante mit Sexte spielt und in der klassischen Musik meistens die Kadenz einleitet. Aber trotz des Eindruckes einer kadenzierenden Wendung bleibt der eines vollen Überganges in die Tonart der Dominante aus. Das liegt daran, daß der dritte Bogen der Melodie allzu lange in F-Dur verweilt, die Dominanttonart kann nicht genügend befestigt werden. Es wird also keine volle C-Dur-Kadenz gehört, sondern nur die eingeschobene Dominante der Dominante. Der ganze Bogen bleibt trotz des

dominantischen Schlusses im Bereich der Ausgangstonart. Die beiden letzten Takte des dritten Bogens fordern also die Silben do[1] ti la la so fi|so. Eine Umdeutung der Silben in einen Do-Schluß hinein würde dem musikalischen Vorgang nicht entsprechen.

54 Ännchen von Tharau

Ännchen von Tharau ist, die mir ge-fällt, sie ist mein Le-ben, mein Gut und mein Geld.
Ännchen von Tharau hat wie-der ihr Herz auf mich ge-rich-tet in Lieb und in Schmerz.

Ännchen von Tha-rau, mein Reichtum, mein Gut, du mei-ne See-le, mein Fleisch und mein Blut.

Dieses Lied besteht aus vier melodischen Bögen zu je vier Takten, je zwei fügen sich zu einer höheren Einheit zusammen (zweimal acht Takte). Versucht man die Melodie zu summen und sich dabei die Silben vorzustellen, die dem melodischen Ablauf entsprechen, wird man spüren, daß im zweiten Viertakter die der C-Dur-Tonart entsprechenden Silben nicht recht passen. Man empfindet hier, am Schluß der achttaktigen Periode, einen authentischen Schluß und spürt auch, daß die Takte 5 bis 7 mit ihm eine Einheit bilden. Es setzt also der zweite Viertakter in der Dominanttonart ein. Die Silben mi mi mi usw., die der Dominanttonart entsprechen, klingen viel natürlicher und selbstverständlicher als die von C-Dur. Dieser zweite Bogen steht in der Dominanttonart. Versucht man das Lied zu begleiten, wird dieses ganz offenbar, in der Melodielinie tritt die Modulation aber nicht in Erscheinung. Die Dominanttonart bleibt im dritten Viertakter bestehen, beim letzten Ton spürt man jedoch deutlich, daß dieses d[2] jetzt seinen So-Charakter verliert und wieder Re-Funktion erhält. Dieses macht sich als deutliche Spannung zur Tonika der Ausgangstonart hin bemerkbar: Der Eintritt des letzten Bogens wird als besonders zwingend empfunden. In dieser Melodie herrscht also die Dominanttonart im zweiten und dritten Bogen, ein nicht sehr häufiger Fall im volkstümlichen Lied. Aber in beiden Teilen wirken verschiedene Bewegungstendenzen: Der zweite Viertakter strebt zur Schlußbildung in die Dominante, der dritte Viertakter strebt zur Tonika zurück. Im 8. Takt wird der dominantische Schluß gebildet, der 16. Takt schließt in der Tonika.

55 Da streiten sich die Leut herum

Da strei-ten sich die Leut her-um oft um den Wert des Glücks,
der ei-ne heißt den an-dern dumm, am End weiß kei-ner nix. Da

ist der al-ler-ärm-ste Mann dem an-dern viel zu reich; das

Schick-sal setzt den Ho-bel an und ho-belt al-le gleich.

Hier geschieht, wie im Lied von Mozart und wie in vielen anderen auch, die Wendung zum Dominantschluß in der dritten Phrase. Aber ganz anders als bei Mozart. Die Dominante wird nicht erst am Ende des Bogens erreicht, sondern der ganze Bogen steht in C-Dur. Dabei wird nicht einmal in der Dominante voll kadenziert. Es wechselt nur ganz einfach in der

C-Dur-Tonart taktweise die Dominante mit der Tonika. Die Subdominante von C-Dur fällt völlig aus. Man kann fragen, ob diese primitive Art als Modulation zu bezeichnen ist, obwohl der dominantische Schluß durch die verminderte sentimentale Quinte fa ti$_1$ deutlich betont ist. Der ganze dritte Bogen kann nur als C-Dur gehört werden und ist mit entsprechenden Silben zu singen. Die beiden Tonarten sind einfach nebeneinander gesetzt. Will man umdeuten, so wird das mi der Ausgangstonart am Beginn des dritten Bogens zum la.

56 Der Mai ist gekommen

Der Mai ist ge - kom-men, die Bäu - me schla - gen aus, / da blei - be, wer Lust hat, mit Sor - gen zu Haus. Wie die Wol - ken dort

wandern am himm - li - schen Zelt, so steht auch mir der Sinn in die wei - te, wei - te Welt.

Der Gang dieses Liedes ist dem des vorigen sehr ähnlich, auch hier steht der dritte Melodiezug in der Dominanttonart. Auch hier muß mi zu la umgedeutet werden. Eine harmonische Begleitung der Weise würde am Ende des dritten Bogens eine deutliche Kadenz in der Dominanttonart bringen können. Die Rückkehr zur Tonika schließt sich unmittelbar an.

57 Seht den Himmel, wie heiter! J. A. P. Schulz

Seht den Him - mel, wie hei - ter! Laub und Blu - men und Kräu - ter

s m d s
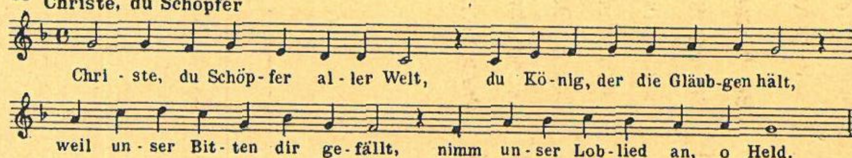
schmük-ken Fel - der und Hain; Bal - sam at - men die We - ste;

r m d/s d

und im schat - ti - gen Ne - ste gir - ren brü - ten - de Vö - ge - lein.

Dieses schöne Lied von Johann Abraham Peter Schulz besteht aus Zweitaktern, von denen immer drei zusammengehören. Der dritte Zweitakter bildet einen dominantischen Schluß in der Mitte der Melodie. Diese kurze Wendung, die nur die Dominante der Dominante bringt, ist so charakteristisch dominantisch in ihrer Führung, daß sich hier wie von selbst die Silben so la ti do^1 re^1 mi^1 | do^1 einstellen, statt re mi fi so la ti | so. Besonders der Ton d^2, der als freier Vorhalt oder Antizipation in der Dominante der Dominante wirkt, ist seines ursprünglichen ti-Charakters in Es-Dur völlig entkleidet. Er verlangt Auflösung nach b^1. Er kann nur als mi bezeichnet werden und bestimmt dadurch die Silben der vorhergehenden steigenden Tonleiter. In der zweiten Melodienhälfte ist für den fünften Zweitakter bedeutungsvoll, daß hier eine Sequenzbildung vorliegt. Er ist die Wiederholung des vierten Zweitakters, nur einen Ton höher. Der harmonische Gehalt der Takte 7 bis 10 ist: Dominante zu As-Dur, As-Dur-Akkord, dann Dominante zu B-Dur, darauf B-Dur-Akkord; oder, auf Es-Dur bezogen: Tonika, Subdominante, Dominante der Dominante, Dominante. Die Silben der Takte 7 und 8 sind reines Es-Dur. Soll nun Takt 9 chromatisch (fi) gesungen werden? Das eigentliche Erlebnis dieser Stelle ist die Rückung der Subdominante zur Dominante durch den Achtelanlauf, in dem jeweils die zugehörige Dominante enthalten ist. Darum ist Takt 9 und 10 am natürlichsten als B-Dur zu singen, also re^1 do^1 ti la so | mi^1 — — do^1 — — ||.

Wollte man hier die Silben der Es-Dur-Tonart beibehalten, so würde das einen völlig unnatürlichen Klang geben; im besonderen kann der Ton d^2 im 10. Takt niemals als ti gehört werden. Die Tonika setzt erst wieder voll ein mit dem 11. Takt. Bei diesem Beispiel läge also ein Silbenwechsel ohne eigentliche Modulation vor. Hier wird besonders anschaulich: Das Hören auf die dem musikalischen Vorgang am besten entsprechende Silbe hat mit dem Absingen an sich wenig mehr zu tun; es ist vielmehr eine Hilfe zur rechten musikalischen Analyse. Daß der Schüler auf alle Fälle jetzt ein Lied dieser Art absingen kann, auch sogar unter Verzicht auf jede Silbe, sei dabei noch einmal ausdrücklich betont.



Diese Weise in ihren vier melodischen Bögen mag ein Beispiel dafür sein, welche reichen musikalischen Vorgänge oft hinter einem schlichten Notenbild verborgen liegen. Die Weise steht in der sogenannten hypodorischen Tonart. Wie hören wir sie? Welche Silben wählen wir? Wenn man das Lied aus dem Buche absingt, wird man, vom Vorzeichen geleitet, mit re beginnen; man wird die richtigen Töne singen, aber zu den tieferen melodischen Vorgängen nicht vordringen. Diese letzteren werden spürbar, wenn das Lied nach Gehör eingeübt wird. Dann zeigt sich, daß für einfache Menschen die Weise nicht so leicht ist, wie sie auf dem Notenpapier erscheint. Ihr Wesen enthüllt sich, wenn sie nach ruhigem Anhören auf Silben gesungen und aufgeschrieben werden soll. Dann werden für den ersten Bogen wohl ausnahmslos Silben gewählt, deren erste so und deren letzte do ist; für den zweiten Bogen eine Silbenreihe, die wieder mit do beginnt und mit so endet, d. h. man hört diese beiden Teile im Sinne einer Dur-Tonart, die zuerst von der Dominante zur Tonika herabsteigt, dann sich wieder von der Tonika zur Dominante erhebt. Liegt hier nun ein durch die kadenzierende Musik „von Bach bis Wagner", einseitig erzogenes, „verdorbenes" Hören vor? Ein Meister wie Joh. Hermann Schein hat ebenso gehört: Das beweist sein vierstimmiger Satz zu dieser Weise, indem er sogar am Schluß des ersten Bogens über einen modernen Subquintsextakkord kadenziert und ganz ähnlich auch den zweiten Bogen in der Dominante beschließt. Auch die Harmonieführung in einem Satz von M. Praetorius entspricht dieser Art des Hörens. Das Hören der Funktionen scheint also viel älter zu sein als die Wiener Klassik. Es ist natürlich möglich, die erste Hälfte der Weise im Sinne der hypodorischen Tonart auch mit schwebender Harmonik zu unterbauen, die Meister haben es aber nicht getan. Vielleicht sind wir heute in diesen Fragen aus stilistischem Feingefühl heraus empfindlicher als sie. Die Überraschung beim Hören unserer Weise beginnt nun im dritten Bogen, dessen Schluß bringt eine sehr bestimmte, nicht zu überhörende Wendung nach F-Dur. Dieser Schluß zwingt dazu, rückwärtshörend den ganzen Bogen als zu F-Dur gehörig aufzufassen und ihn mit der Silbe mi zu beginnen. Der letzte Bogen bekräftigt diese Auffassung, sein Schluß bleibt in der Schwebe auf re und führt damit in den Geist der Kirchentonart zurück.

Im Rückblick auf die gegebenen Beispiele sei betont, daß in so kleinen musikalischen Formen, wie sie das Volkslied und volkstümliche Lied darstellt, Modulationen im Sinne eines die kommende Tonart allmählich vorbereitenden Überganges selten sind. Die Melo-

dien von Mozart und Schulz weisen in dieser Richtung Ansätze auf, die aber durch die Beschränkung auf die kleine Form nicht weiter entwickelt werden können. Doch übt dieser kleine Rahmen das Ohr, um dann später in den größeren Formen des Kunstliedes und der Instrumentalmusik allmählich sich entwickelnde und weit ausgreifende Modulationen zu hören. In den anderen besprochenen Beispielen sind Modulationen im Sinne eines allmählichen Überganges kaum da. Die neue Tonart wird eigentlich ohne jeden Übergang neben die Ausgangstonart hingestellt, um dieser dann in einem neuen Bogen wieder Platz zu machen. Zu bemerken ist noch, daß während der Herrschaft der „neuen Tonart" die Erinnerung an die alte keineswegs ausgelöscht ist. Diese wirkt geheimnisvoll weiter, das wird auch nicht geändert durch die Wahl der neuen Silben. Das Ganze der musikalischen Form zerfällt nicht, es bleibt als Einheit bestehen.

Abschließend sei nochmals gesagt, daß diese Art der Arbeit mit dem Liedgut nichts mehr mit dem Erlernen des Absingens zu tun hat. Das Ziel des Vom-Blatt-Singens ist innerhalb eines bestimmten Rahmens schon erreicht. Es handelt sich hier vielmehr darum, immer feinhöriger für die musikalischen Vorgänge zu werden und die Silbe in den Dienst dieser besonderen Aufgabe zu stellen.

Zusammenfassung des methodischen Aufbaues, gegeben an praktischen Beispielen aus der Arbeit einer Volksmusikschule

Nachdem die Darstellung des Unterrichtsweges zu einem gewissen Abschluß gekommen ist, mit dem Ziel einer normalen musikalischen Grundausbildung, dürfte es willkommen sein, wenn das Gebotene noch einmal in seinen einzelnen Stufen überschaut und zusammengefaßt wird. Wenn dieses an der Hand von Beispielen geschieht, die der praktischen und vielfältig erprobten Arbeit einer Volksmusikschule entstammen, so möchte damit zugleich Anregung für die eigene Arbeit gegeben werden: nämlich als Beispiel dafür, wie die entwickelten Grundlinien nach den vorhandenen Voraussetzungen vielseitig variierend verwirklicht werden können. Gerade in der Musikerziehung ist mechanisches Nachahmen von Vorbildern vom Übel, alles Lernen sollte stets aus den lebendigen Impulsen des Augenblickes heraus in der Anwendung der Mittel und ihres methodischen Gebrauches bestimmt sein. Je mehr Unterrichtsmöglichkeiten dem Lehrer durch eigenes Nachdenken und in der Berührung mit vorbildlicher Arbeit anderer Musikerzieher zuwachsen, um so besser.

Erster Beginn mit dem Kuckucksruf. Die fallende kleine Terz ist ein naturgegebener Ansatz für die Arbeit. Auf welcher Tonhöhe der Ruf einsetzt, ist nicht entscheidend. Wichtig ist die Erkenntnis: Zwei Töne, der zweite liegt tiefer als der erste. Eine fallende Bewegung von Arm und Hand verdeutlicht dieses. Die beiden Töne und ihre Bewegungsrichtung werden sinnbildlich durch zwei Punkte auf einem Blatt Papier (oder Tafel) dargestellt, sodann in ein Fünf-Linien-System übertragen. Die Punkte stehen auf nebeneinanderliegenden Linien oder in Zwischenräumen, wechselnd höher oder tiefer. Niederschrift der kleinen Terz von verschiedenen Plätzen aus, sie wird geschrieben und gesungen.

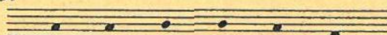
59



Der Name „kleine Terz" wird nicht gebraucht. Dieser Tonfall erweitert sich zu „Ziehe durch, ziehe durch".



Auch dieser Ruf wird in verschiedenen Lagen gesucht und gesungen. Die Silben so und mi für den Ruf werden eingeführt. Wichtige Erkenntnis: Ob hoch oder tief, geschrieben oder gesungen, es geschieht immer das gleiche: Darum bleiben auch die Tonnamen die gleichen. Das la wird eingeführt durch „Backe, backe Kuchen". Der Lehrer singt vor und macht dabei mit der Hand die Melodielinie in der Luft. Der Schüler erhält die akustische und visuelle Vorstellung, daß la über so steht. Die Handzeichen werden bald benutzt, um genauere Tonvorstellungen zu wecken. Ansatzpunkt ist auch bei „so la so mi" das so. Der Lehrer erfindet neue melodische Wendungen, mit oder ohne Text auf diese drei ersten Töne.



Die Niederschrift macht deutlich, daß so mi ein Sprung über einen Platz hinweg ist, so la dagegen ein Schritt zum benachbarten Platz. Beispiel 62 bringt Anfang und Fortsetzung von „Ziehe durch, ziehe durch", aber ohne Rhythmus.



Wer Lust hat, kann schon hier mit der ersten rhythmischen Notierung beginnen, entweder Ein- und Zweischlagnoten benutzen oder die Fermate als Verlängerungszeichen. Improvisationen können beliebig gebracht werden.



Der Lehrer kann am besten beurteilen, wie lange mit dem erarbeiteten Material geübt werden muß. Sicherheit im Gebrauch der ersten Töne muß erreicht sein, ehe etwas Neues kommen kann. Zur Befestigung summt der Lehrer eines der gelernten einfachen Lieder, läßt es erkennen, in Handzeichen nachzeigen, auf Text nachsingen, ins Notensystem schreiben. Er läßt auch einen Schüler solche Aufgaben stellen. Es darf nicht beim Raten bleiben, alles muß gekonnt und gewußt sein. Der Lehrer zeigt auch in Handzeichen ein bekanntes Motiv, läßt es erkennen, innerlich mitsingen, hörbar nachsingen, oder er schreibt eines der erarbeiteten Motive ins Notensystem und läßt es erkennen. Die rhythmische Erziehungsarbeit wird besonders lebendig, wenn sie von Anbeginn mit Bewegung verbunden wird (vgl. S. 12). Die erste schriftliche Darstellung erfolgt in Punktschrift. Bei jeder Aufgabe ist der Grundschlag gut einzuhalten. Die Schüler tippen ihn leicht in die Luft, von einer Hand in die

andere oder auf einen Tisch oder auf ein Schlaginstrument. Die Gleichmäßigkeit muß unbedingt fest beibehalten werden. Dazu sprechen die Schüler die rhythmische Benennung: „ta" beim Einschlag, „ta‿a" bei der Zweischlagnote.

64

a · · · · – –

b

Bak - ke, bak - ke Ku - chen.

ta ta ta ta ta‿a ta‿a

65

a · · · – · · · – · · · · · – · –

b

Zie - he durch, zie - he durch, durch die gold - ne Brük - ke

ta ta ta - ta ta ta - ta ta ta ta ta - ta

66

a · · · · · · · –

b

Ei, das ist der neu - e Hut

ta ta..

67

a · · · – · · · – · · · · · · · –

b

Ich und du, Mül - lers Kuh, Mül - lers E - sel, der bist du.

(Zu gesungenen Improvisationen benützen!)

Die erste Verbindung von melodischem und rhythmischem Geschehen zeigt Beispiel 68, das zuerst auf Silben (re wird dabei neu gelernt) zu getipptem Grundschlag, dann auf ta oder auf eine andere verabredete Sprechsilbe gesungen wird und erst abschließend auf Text.

68

Fegt der Wind die Bäu - me leer, ziehn die Vög - lein ü - bers Meer.

Das nächste Beispiel bringt zum ersten Mal das do.

69
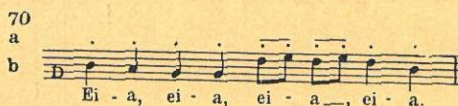
D

Früh-ling, Früh-ling, kehr doch wie-der.
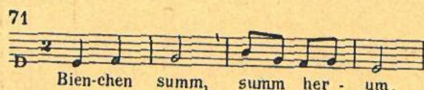
Bevor es vorgenommen wird, improvisiert der Lehrer summend oder auf neutrale Silbe singend Motive, in denen der Schlußton fehlt, der dann vom Schüler singend oder summend ergänzt wird. Es handelt sich um Dur-Melodien, die zu dem Grundton do zwingend hinführen. Während der Schüler diesen Grundton singt, zeigt der Lehrer das Handzeichen des do. Beispiel 69 wird zunächst ohne Do-Schlüssel und ohne Schlußnote, aber mit vollständigem Text an die Tafel geschrieben. Der Schüler singt auf Silben, ergänzt den letzten Ton zur letzten Textsilbe; es darf angenommen werden, daß sicherlich do gesungen wird. Der Notenplatz wird selbständig gefunden, die überzeugende Wirkung dieses Tones als Fundament durch den vorn eingezeichneten Do-Schlüssel gekennzeichnet. Damit ist die Arbeit in den Bereich von Dur hineingekommen. Die Schüler kennen nun den pentatonischen Fünf-

ton-Raum do re mi so la. Der Do-Schlüssel gibt die Möglichkeit, auch mit anderen Tönen als mit so bei unseren Melodien zu beginnen. Der Do-Schlüssel wird dabei auch auf verschiedene Plätze gesetzt.

Beispiel 70 zeigt in Punktschrift zum erstenmal die Teilung des Schlages; bevor diese Aufgabe gezeigt wird, erfolgt die Erarbeitung des geteilten Schlages. Alles Neue wird möglichst nach dem Gehör eingeführt, vom Schüler erkannt, erläutert, auf möglichst anschauliche Weise dargestellt. Erst nach vollem Verständnis der Sache folgen Namen und Zeichen. In diesem Falle wird durch Bewegung oder durch Hören erkannt, daß eine doppelte Schnelligkeit eingetreten ist. Der Punkt wird verdoppelt, ein Balken wird darübergesetzt, weil beide Punkte zu einem Schlag gehören, es folgen rhythmische Übungen in Punktschrift mit den bisher gelernten Rhythmen. Vorgesprochene Texte werden gesprochen, geklatscht, auf ta zum getippten Grundschlag gesprochen, dabei erscheint auch „tate" für den geteilten Schlag. Es wird in Punktschrift geschrieben, und schließlich werden aus den Punkten Noten geformt. Nach guter Befestigung des „tate" wird es in einer Melodie angewendet. Der Do-
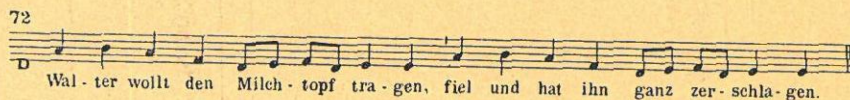


Schlüssel sagt jetzt, daß das Lied mit mi beginnt und aufhört. Das folgende Beispiel



zeigt uns mit seiner „2" zum ersten Male an, daß eine gegebene Anzahl von Schlägen zusammengehören kann. Die senkrechten Striche werden zunächst nicht Taktstriche, sondern Betonungsstriche genannt. Der Ausdruck „Taktstrich" bringt die Gefahr mit sich, daß er für eine Begrenzung gehalten wird, durch welche die melodische Linie gebrochen erscheint. Das Hinführen zu einer neuen Betonung erzeugt bessere musikalische Leistungen.
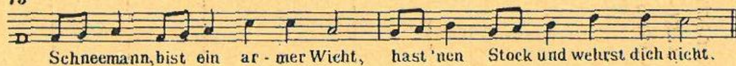
Beispiel 72 verwendet die gleichen Notenplätze und Silben wie bisher, unterstreicht aber nicht das do als Grundton. Es ist wünschenswert, daß die pentatonische Reihe sowohl mit dem Hinweis auf den Grundton do als auch mit der Möglichkeit, auf jeder der benutzten Silben schließen zu können, erarbeitet wird.



Bei Beispiel 73 könnte man die letzten Noten auf den Text „Wehrst dich nicht" vom Schüler selbst finden lassen, auch wenn sie anders ausfallen, als sie hier gegeben sind. Man könnte auch das Experiment machen, einen neuen Ton (fa) mit Hilfe der Sequenz absingen zu lassen, ohne ihn vorher zu erarbeiten. In diesem Falle wird die Melodie gesummt, auf Text gesungen und erst am Schluß auf Silbe, wobei festgestellt wird, daß der Note auf der dritten Linie noch der Name fehlt. Er wird nun mit seinem Handzeichen eingeführt. Zur Befestigung des fa lasse man nach Handzeichen singen. Die Wendung so fa mi, wie im Lied-
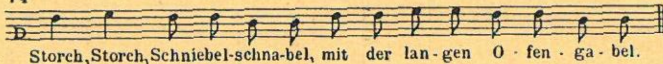
chen „Summ, summ, summ“, ist dafür besonders gut geeignet. Schwerer ist es, mi fa mi zu singen.

73
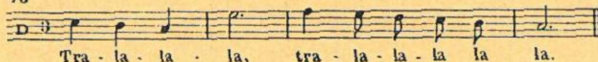


Bei den Beispielen 74/75 wird festgestellt, daß der geteilte Schlag nicht immer mit einem Balken, sondern auch mit Fähnchen geschrieben wird, nämlich dann, wenn zwei Sprechsilben auf den Schlag kommen.

74

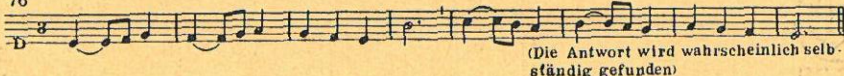


75
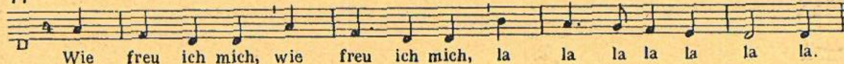


Beispiel 76 zeigt die Klangverlängerung vom ersten in den zweiten Taktschlag (seine Einführung s. S. 16) ; ebenso Beispiel 77.

76
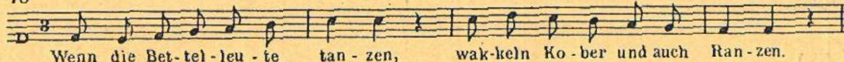


77
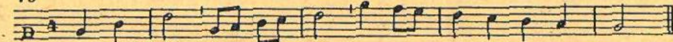


Die letzte Silbe, die noch für die Tonleiter fehlt, ist das ti. Beispiel 78 bringt es, und zwar in der natürlichen Wendung do ti_1 do, nicht das obere ti als Ergänzung der Tonleiter.

78



In Beispiel 79 wird die Dur-Tonleiter zum ersten Mal im Zusammenhang abwärts gesungen. Zur Übung wird vom Schüler eine Do-Leiter (die Ausdrücke Dur und Moll werden später eingeführt) von einem freigewählten Do-Platz aus geschrieben, von verschiedenen Anfangstönen auf- und abwärts gesungen. Er erlebt zum erstenmal, daß ein Ton Grundtoncharakter, Abschlußwirkung haben kann. Auf die Übung, Melodien mit charakteristischen Schlußwendungen vorzusingen, vor dem Schluß abzubrechen und den Grundton von den Schülern selbst finden zu lassen, wurde wiederholt hingewiesen. Bei diesen Übungen sollte der Lehrer einmal auf ti_1, dann auf re, schließlich auf so oder auf so ti_1 enden und von diesen Tönen aus den Schlußton finden lassen.

79



Die Beispiele 80–83 befestigen die Vorstellung der Dur-(Do-)Tonalität. Beispiel 81 bringt Sequenzen, Beispiel 82 die Einführung in die vierfache Unterteilung, die später noch besonders behandelt wird, Beispiel 83 die Vorstellung des Do-Dreiklanges. Zur Befestigung der Do-Tonart werden die Kontrollübungen (vgl. S. 45) gemacht. Beispiel 81 soll anregen, auf gegebenen Rhythmus zu improvisieren, als Steigerung der „Frage".

80

Tanz rü-ber, tanz nü-ber, tanz nauf und tanz no, ei, leih mir dein Schätzle, das mein is net do.

81a

Gegebener Rhythmus, dazu Improvisation in Sequenzen (b u. c)

b

c

82

83

Wa-chet auf, wa-chet auf, es kräh-te der Hahn!

Ist Dur genügend befestigt, kann die Re-Tonart vorgenommen werden.

Beispiel 84 zeigt, daß eine Melodie, auch auf re zum Abschluß, zur Ruhe kommen kann. Eine Re-Tonleiter soll nicht etwa als Tonleiter, beginnend auf der zweiten Stufe einer Dur-Tonleiter, aufgefaßt, sondern von der klanglichen Zusammensetzung her als selbständige Tonleiter erkannt werden. Es wird hier dem Schüler zum ersten Mal klar, daß es kleine und große Tonschritte gibt. Er wird, wenn er von re aus die ersten fünf Töne dieser Reihe singt und mit Handzeichen darstellt, merken, daß er hier vom zweiten zum dritten Ton einen anderen Schritt machen muß, als wenn er die Fünf-Tonreihe in der Dur-Tonleiter von do aus singt und zeigt. Anders ausgedrückt: Die beiden Tetrachorde Oberform für Dur und Mittelform für Dorisch treten in sein Bewußtsein. Es ist empfehlenswert, die Wendungen der Halbtonschrite mi fa mi und do ti_1 do mit besonders aufmerksamem Hören zu üben und davon alle anderen Schritte als Ganztonschritte deutlich zu unterscheiden. Diese Verhältnisse können auch in Punkten dargestellt werden (vgl. S. 50). Wie re, so kann auch la Schlußwirkung haben (siehe Beispiel 85).

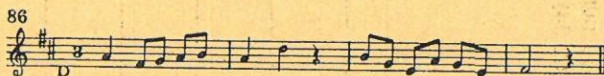
84

85

l_1 l_1 s_1 l_1

Es muß dem Lehrer überlassen sein, ob er pentatonische, kirchentonartliche und Dur-Melodien nebeneinander oder getrennt erarbeiten will und kann. Die Erfahrung hat gezeigt, daß ein Nebeneinander der verschiedenen Tongeschlechter in der methodischen Behandlung durchaus möglich ist. Dadurch wird der Schüler aufgelockert und beweglich.

86



Bevor Beispiel 86 erarbeitet wird, muß die Einführung in den G-Schlüssel erfolgt sein. Jetzt ist zu lernen, daß es neben dem beweglichen Do-Schlüssel einen Schlüssel gibt, der eine bestimmte Tonhöhe mit den Noten verbindet. Man zeigt dem Schüler die Stimmgabel, läßt ihren Ton nachsingen und nennt ihn „a". Nun zeichnet man den G-Schlüssel auf die zweite Linie, erklärt ihn und gibt an, daß auf dem Notenplatz über ihm das Alphabet beginnt mit seinen ersten sieben Buchstaben von a–g. Diese Buchstabenreihe wird vorwärts und rückwärts aufgesagt, zu den rückwärts gesprochenen Buchstaben g f e d c werden vom Lehrer die Notenköpfe vom g^1 bis zum c^1 geschrieben. Hier wird angehalten, das c^1 wird auf eine Hilfslinie gesetzt. Damit ist zunächst eine gewisse Grenze im Raum erreicht. Die Hilfslinie erhält einen Do-Schlüssel, do ist jetzt auf c^1 festgelegt. Nun wird die Tonleiter von dieser Hilfslinie aus nach oben geschrieben, wobei zu jeder Note die Silbe genannt wird. Das do^1 wird im dritten Zwischenraum geschrieben. Der Schüler hatte gelernt, daß die Stimmgabel den Ton a^1 angibt und daß dieser Ton a in der Notenschrift im Raum über dem G-Schlüssel steht. Die Silbenbezeichnung sagt nun, daß der Ton a mit der Silbe la zusammenfällt. Mit Handzeichen versucht der Schüler, la la so zu singen, ebenso den Dreiklang so mi do, dasselbe dann auch mit absoluten Tonnamen. Es folgt nun von dieser gewonnenen Tonhöhe aus die Tonleiter aufwärts in Silben und mit absoluten Namen, wobei das b in h umbenannt wird. Die C-Tonalität wird jetzt in verschiedenen Übungen befestigt. An der Tafel steht die Tonleiter von c^1 bis c^2 im G-Schlüssel. Auf der Hilfslinie unten ist der Do-Schlüssel eingezeichnet. Der Lehrer zeigt auf einzelne Noten, z. B. auf c^1 d^1 e^1, läßt dazu zunächst die Silben singen und dann die Tonnamen.
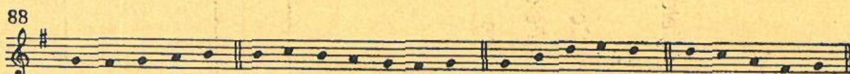
87
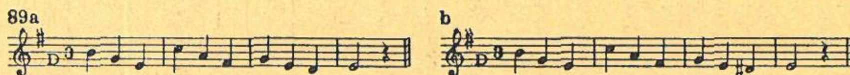


Beispiel 87 zeigt solche kleinen melodischen Wendungen. Wichtig ist die Festlegung der Tonhöhe durch den Stimmgabelton und damit die Gewinnung der richtigen Stimmlage; Silben und Namen werden in ständigem Wechsel gesungen. Die G-Dur-Tonart liegt für Kinderstimmen besser als C-Dur. Vom Ton g aus werden do ti_1 do und so fa mi verglichen. Bekannt ist, daß so fa mi die absoluten Tonnamen g f e sind. So fa = g f kann nicht so heißen wie do ti_1, wenn g = do ist. Das ti_1 steht auf gleichem Platz wie das fa in C-Dur. Es muß von ihm unterschieden werden. So kommen wir zum fis und zum ersten Kreuz als Zeichen für den höheren Stellvertreter von f. Ist also ein fis vorgezeichnet, so ist do gleich g, im Violinschlüssel steht dann do auf der zweiten Linie.

Beispiel 88 zeigt Wendungen in G-Dur, die wieder in Silben und Namen in den betreffenden Tonhöhen gesungen werden. Von der Stimmgabel her wird g als do erreicht, wenn der Stimmgabelton die Silbe re erhält und der Schüler die Wendung re do ti_1 do = a g fis g singt. Beispiel 79 mit Do-Schlüssel auf der zweiten Linie wird nun mit einem G-Schlüssel

versehen, ferner mit einem Kreuz für den Ton fis, und wird nach Anstimmen mit der Stimmgabel in der absoluten Tonhöhe gesungen. Beispiel 78, in Silben auswendig gelernt, kann nun leicht einen Ton höher in G-Dur niedergeschrieben werden.



Das folgende Beispiel 89a/b ist bereits in G-Dur notiert, hat aber als Grund- und Schlußton la = e. In Beispiel 85 war la schon einmal Grundton und stand auf der ersten Linie. Neu ist jetzt nur bei Beispiel 89, daß wir nicht ein beliebiges la singen, sondern dieses erst mit Hilfe der Stimmgabel auf e festlegen müssen; das geschieht, wenn von der Stimmgabel aus abwärts gesungen wird: re do ti_1 la_1 = a g fis e. Das letzte Kreuz in der Vorzeichnung bedeutet immer ti, auf dem nächsthöheren Notenplatz steht immer do, ganz gleich, ob wir in Dur, Äolisch oder Dorisch singen. Beispiel 86 hat zwei Kreuze: fis und cis. Das letzte Kreuz heißt cis, do ist also d, der Stimmgabelton a ist so, der fallende Dreiklang so mi do = a fis d. Das Beispiel kann ohne Schwierigkeiten gesungen werden. Bei Beispiel 89b fällt auf, daß die vorletzte Note ein Kreuz vorgezeichnet hat, der Ton d ist also erhöht zu dis. Alle Erhöhungen werden mit dem Vokal „i" ausgedrückt. Der Ton d^1 hat die Silbe so, der Ton dis^1 hat den Silbennamen si. Dieser Ton rückt klanglich nahe an das la heran, „la si la" klingt wie „do ti_1 do". Beides wird vom gleichen Ton aus mit Handzeichen unterstützt gesungen. Vom a der Stimmgabel aus heißen sowohl do ti_1 do als auch la si la mit absoluten Namen a gis a; von e aus klingt und heißt beides e dis e. Hier kann zum erstenmal vom Leiteton gesprochen werden: wie ti nach do hineinleitet, so nun si nach la. Ein Leiteton strebt immer nach oben (Handzeichen!). Auch Übung 85 wird in der richtigen Tonhöhe mit Silben und Namen gesungen.



Beispiel 90 setzt das Verständnis für das Vorzeichen „b" voraus. Dieses entsteht wieder im klanglichen Vergleich von do^1 ti la und so fa mi, vom gleichen Ton aus. Bei c^2 als Ausgangston wird Beispiel 91a/b auf Silben und Namen im Vergleich dazu Beispiel 91c/d unterstützt durch Handzeichen gesungen. Es wird festgestellt, daß im zweiten Falle der zweite Ton nicht klingt wie bei Beispiel 91a und c, daß er mehr an a herangerückt ist, und daß man es hier mit einem tieferen Stellvertreter zu tun hat. Das Zeichen der Vertiefung ist das „b", der Ton heißt b, d. h. er hat den zweiten Buchstaben des Alphabets. Beispiel 90 wird von der Stimmgabel aus in Silben und Namen gesungen. Es folgen Diktate in do = c und do = f, es wird auf Beispiel 73 zurückgegriffen, das nun im Violin-Schlüssel in do = F-Dur geschrieben und in der richtigen Tonhöhe gesungen wird. Die Anstimmeformel heißt hier mi fa mi re do. Ist also ein b auf der dritten Linie vorgezeichnet, muß do immer im ersten Zwischenraum stehen, es heißt f. Beispiel 90 beginnt mit mi, dem Stimmgabelton, und endet mit la = d^1. Es liegt hier wie im Beispiel 85 eine La-Tonart vor. Das Vorzeichen b bedeutet bei f = do den Platz für fa. Bei jeder Tonart mit ♭-Vorzeichen bedeutet das letzte ♭ immer fa. Danach läßt sich der Platz für do im Notensystem stets feststellen. Noch deutlicher gesagt: Bei mehreren ♭ als Vorzeichen ist das vorletzte ♭ stets der Platz für das do.

90

91a *ti* b *fa* c *ti* d *fa*

92

Bei Beispiel 92 ist also das vorletzte ♭ die Note es = do. Dieses Beispiel endet auf la. Von der Stimmgabel aus wird mi fa so = a b c gesungen. Das c wird zu la umgedeutet, durch la si la = c^2 h^1 c^2 als Grundton befestigt, das Auflösungszeichen als Aufhebung des Vorzeichens erklärt. Nun kann das Beispiel von dem gewonnenen la = c^2 aus in Namen und Silben gesungen werden.

Beispiel 93 hat zwei ♭ vorgezeichnet, das vorletzte heißt b und bedeutet den Platz für do. In der Stimmgabel klingt a = ti. Es wird ti ti do^1 = a a b gesungen, von Handzeichen unterstützt, und das so als Anfangston gefunden. Dieses erste zweistimmige Beispiel, bei dem die Noten der Oberstimme nach oben, die Noten der Unterstimme nach unten gestrichen sind, kann nun gesungen werden, nachdem die Schüler bereits nach Handzeichen des Lehrers vielfach zweistimmig gesungen haben. Auch an der Silbentafel und im Do-Schlüssel werden vom Lehrer zweistimmige Übungen mit do oder la als Grundton gezeigt. Dabei singen die Schüler wechselweise Ober- oder Unterstimme. Steht ein Klavier zur Verfügung, können zweistimmige Beispiele auch gespielt werden; der Lehrer oder die Schüler singen dann eine der beiden Stimmen. Als Hausaufgabe kann eine der beiden Stimmen gesungen, die andere Stimme in Handzeichen mitgezeigt werden. Bei den zweistimmigen Übungen unterscheiden wir homophone Zweistimmigkeit und selbständige Stimmführung (siehe Beispiel 94).

93

94

Als neue rhythmische Form kann die Teilung der Achtel vorgenommen werden. Aus einem | .. . | .. . | .. .. | . . | kann z. B. entstehen: | .... . | .... . | .. .. | . . ||, zunächst in Punktschrift geschrieben, untereinander und im Raume gut verteilt. Danach folgt die Übung 95.

95

Auf Übung 95 können Melodien improvisiert werden, vielleicht zweimal hintereinander als Frage und Antwort. Beispiel 96 ist eine Frage in D-Dur, auf die eine Antwort in gleichem Rhythmus gesungen werden kann. Die Beispiele 97/98 zeigen andere Unterteilungsformen, nämlich nicht Teilung des ganzen tate, sondern die des zweiten oder ersten Achtels. Beispiel 98 wird von den Schülern ergänzt auf den Text „Hast 'nen großen Habersack, hast viel Weizen und viel Kern, Bäuerlein, hab' dich gar so gern". Der Text wird improvisiert gesungen, ebenso werden aber auch die gewonnenen Rhythmussilben beim Singen verwendet. Beispiel 99 zeigt den Springrhythmus. Die Melodie erhält etwas sehr fröhlich Beschwingtes und Tanzmäßiges durch diesen Anfang. Dieser springende Rhythmus kann vielfältig geübt werden: auf einem Schlaginstrument, am Klavier, getanzt und natürlicherweise immer gemischt mit anderen Rhythmen, vor allem mit dem tate. Die Einführung der Triole geschieht auch am besten vom Wort aus, Beispiel „Schlaf, Kindchen, wohle" (vgl. S. 19). Übungen zur Befestigung dieser verschiedenen Rhythmen schließen sich an, der Lehrer gibt auf einem Schlaginstrument am besten auftaktige rhythmische Formen. Das dazugehörige Notenbild der verschiedenen Rhythmen wird an der Tafel gezeigt, wo es schon angeschrieben steht, oder es wird niedergeschrieben.

96

D

97

Knus-per, knus-per knäus-chen, wer knus-pert an mei-nem Häus-chen?

98

Bäu-er-lein, Bäu-er-lein, tick tick tack.
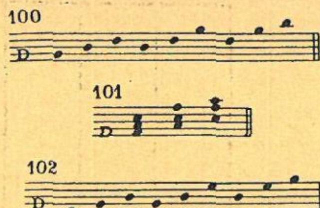
99

D
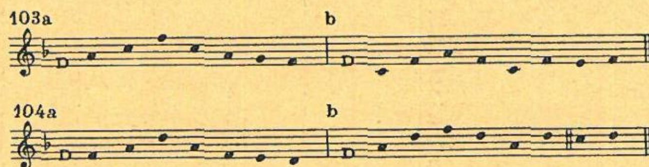
1. 2.

Ro-sel, pflück dir Krän-zel-kraut, nu ja ja, nu ja ja,
du sollst wer-den mei-ne Braut, nu ja ja ja.

Die ersten Dreiklangsübungen werden mit dem Dur-Dreiklang vorgenommen. Modell für die Grundstellung desselben sind die Töne do mi so. Der fallende Dreiklang so mi do stand am Anfang des Beispiels 77, der steigende erschien im Beispiel 79 und 82. Das Dreiklangsbild ist als Voraussetzung beim Absingen vieler Melodien sehr wichtig. Die erste Umkehrung des Do-Dreiklanges lernte der Schüler in Beispiel 83 kennen. Es folgt nun das Kennenlernen der zweiten Umkehrung. Wir benutzen dazu wieder den Do-Schlüssel. Beispiel 100 wird von verschiedenen Ausgangstönen auf Silben gesungen. Auch am geschlossenen Dreiklangsbild, wie in Beispiel 101 lernt das Auge den Unterschied zwischen Grundstellung und Umkehrung eines Dreiklanges. Bei den Umkehrungen sind im Notenbild größere Tonabstände zu erkennen. Hier kann die Intervall-Lehre einsetzen. Wurden bisher nur Tonschritte und Tonsprünge unterschieden, so werden nun die Tonsprünge näher bezeichnet, so wie von großen und kleinen Tonschritten gesprochen wurde. Die Begriffe Terz, Quarte usw. können nach Belieben eingeführt werden.



Beispiel 102 bringt den La-Dreiklang mit seinen beiden Umkehrungen; bevor er gesungen wird, wird von do aus das la singend bestimmt, durch den Gang do ti_1 la_1. Auf dem Klavier harmonisch angeschlagen oder dreistimmig gesungen, wird erkannt, daß dieser Klang anders klingt als der Dur-Dreiklang. Mit den Tönen des Do-Dreiklanges kann man das Lied „Hopp, hopp, hopp" oder auch „Alle Vögel sind schon da" beginnen, nicht aber mit dem Dreiklang auf la. Hier stimmt der zweite Ton nicht. Der Abstand vom ersten zum zweiten Ton des Do-Dreiklanges ist größer als der Abstand des ersten und zweiten Tones beim Dreiklang auf la. Wir sprechen von großer und kleiner Terz, von Dur- und Moll-Dreiklang. Diese Klänge werden im Wechsel gespielt, gesungen, charakterisiert, erkannt. Zur Feststellung, ob der Dreiklang in Grundstellung oder Umkehrung gehört wird, werden Kontrollübungen gemacht. Bei der Grundstellung wird auf- und abwärts gesungen und anschließend der Grundton durch den Leiteton ti oder si kontrolliert. Die Kontrollwendungen der beiden Umkehrungen sind in Beispiel 103/104 gegeben. Der Lehrer kann auch die zerlegten Klänge selber auf la singen und vom Schüler nur die Kontrollwendungen anfügen und dann feststellen lassen, ob Dur- oder Moll in Grundstellung oder Umkehrung gehört wurde.
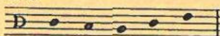


Diese Übungen sind nicht nur mit relativen Silben, sondern auch mit absoluten Tonnamen zu singen. Der Lehrer gibt z. B. den Ton fis an und sagt: „Singe die erste Umkehrung von D-Dur", oder „Singe auf fis eine erste Umkehrung in Dur". Bei dem Einsatz mit der Terz (mi) macht das Treffen des nächsten Tones meist etwas Mühe; darum muß der Einsatzton auf jeden Fall als Terz des zu singenden Dreiklanges zunächst vorgestellt werden. (Singen der Kontrollwendung von mi auf Silben oder summend, schließlich nur innerlich gedacht.) Bei der Übung der zweiten Umkehrung aufwärts sollte der Schüler die Vorstellung haben, daß er in einen Grundton hineinspringt (die Wendung so_1 do ist durch viele Lieder bekannt). Abwärts sind alle Wendungen schwieriger, auch Intervalle. Der fallende Dur-Dreiklang in Grundstellung ist leicht, er beginnt mit dem Kuckucksruf. Moll abwärts in Grundstellung (mi do la_1) ist kaum schwieriger, wenn die vierte pentatonische Grundform als Vorübung hierzu gebraucht wurde. Beide ersten Umkehrungen beginnen mit dem fallenden Quartsprung. Es kann an eine Autohupe erinnert werden, die wie do^1 so do^1 klingt, oder wie la mi la. Bei der zweiten Umkehrung in Dur abwärts mi^1 do^1 so kann wieder als Vorübung die Mi-Kontrolle gesungen werden. Bei Moll ist an die fallende kleine Terz zu erinnern. Nach der Übung dieser beiden Dreiklänge können auch die Intervalle

geübt werden. Diese werden zunächst in Verbindung mit der Vorstellung von Dur geübt. Als Hilfen zum Treffen der verschiedenen Intervalle bieten sich die Anfänge von Volksliedern an (vgl. ferner dazu die Ausführungen S. 115). Die kleine Sekunde wurde aufwärts bereits als ti_1 do, abwärts als fa mi, dann als Wechselton, als mi fa mi und do ti_1 do geübt. Diese Übung wird wiederholt, auf absolute Tonnamen übertragen, losgelöst von der Vorstellung einer bestimmten Tonart, mit der großen Sekunde do re auf- und abwärts verglichen, erkannt und gesungen. Die kleine Terz so mi ist fallend als Kuckucksruf geläufig. Sie wird nun auch aufwärts geübt, als mi so („Guten Abend, gute Nacht", mi mi so mi), aber auch als la_1 do, als Anfang des Moll-Dreiklanges. Die große Terz ist Anfang des Dur-Klanges, abwärts als mi do wird man wieder als Vorübung die Mi-Kontrolle machen. Die reine Quarte aufwärts, so do^1, hat kräftige Schlußwirkung (Liedanfang: „Wenn alle Brünnlein fließen"), abwärts klingt sie mehr ausschwebend (Ende der Liedphrase: „Ich hab' mich *ergeben*" = do so_1). Die reine Quinte wird als do so gehört („Wie schön leuchtet der Morgenstern"), abwärts als so do (Kadenzwirkung in der Baßführung); die kleine Sexte aufwärts als mi do^1 (durch so zur 1. Umkehrung eines Dur-Dreiklanges, durch la zur 2. Umkehrung eines Moll-Dreiklanges zu ergänzen), abwärts als do^1 mi mit der gleichen ergänzenden Vorstellung; die große Sexte aufwärts als so mi^1 („Ich hab' mich ergeben"), abwärts als mi^1 so (mi so_1 do – mi so_1 do – do mi so so re . . . Winde wehn, Schiffe gehn weit ins fremde Land), auch hier evtl. Mi-Kontrolle; die kleine Septime als so_1 fa (Vorübung der Dominantseptakkord so_1 ti_1 re fa), abwärts umgekehrt als fa so_1: die große Septime als do ti (als Leiteton zur Oktave hören!), abwärts als ti do (als Hilfsvorstellung die Auflösung ins do^1 hören!). Die Hilfsvorstellungen, die hier angedeutet wurden, werden bei Melodik, die nicht in der Tonart gebunden ist, ihren Wert erweisen. Die angegebenen Silben gelten als Intervall-Modelle.
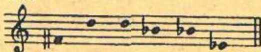
Damit kommt man zu Übungen mit freier Melodik. Der Lehrer singt oder spielt etwa Beispiel 105. Es wird als so la so fa mi re do erkannt, gehört also zur Dur-Melodik. Diese
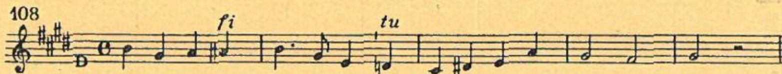


Übung wird nun von verschiedenen Ausgangstönen auf Silben und auch in Tonnamen gesungen. Die beiden letzten Töne werden dann fortgelassen, es bleibt also übrig: so la so fa mi. Dieses Motiv wird als Kette gesungen, d. h. der Schlußton wird Einsatzton der Wiederholung, mi wird hier also zu so umgedeutet. Beispiel 106 wird als Moll-Melodik erkannt und



wird ebenfalls als Kette gesungen. Der Schlußton wird als neuer Einsatzton zu do umgedeutet. Diese Übungen können in steigender Schwierigkeit ausgeführt werden: Aufnahme größerer Intervallsprünge in die Melodik, immer weniger tonartlich gebunden. Beispiel 107 bringt drei Intervalle: Zunächst kleine Sexte aufwärts (mi do^1), dann große Terz abwärts (mi do), dann reine Quinte abwärts (so do). Die Intervalle sind zu erkennen, in den



gelernten Silben zu singen; bei den Tonwiederholungen ist die Umdeutung innerlich zu vollziehen, später fällt die Tonwiederholung fort, die Töne (fis¹ d² b¹ es¹) werden auf Tonnamen gesungen. Ähnliche Übungen werden auch als Diktat gegeben. Die gehörten Intervalle werden zuerst als Silben geschrieben und dann singend auf Tonnamen gegeben und ins Notenbild übertragen. Dadurch wird erreicht, daß ein etwaiger Fehler nicht die ganze Fortsetzung stört. Es können auch nur Intervallbezeichnungen geschrieben werden, bei Beispiel 107 also kleine Sexte aufwärts, große Terz abwärts, reine Quinte abwärts. Diese Intervalle werden dann von einem gegebenen Ton aus gesungen oder geschrieben. Mit der Umdeutung eines Tones wird das Gebiet der Modulation aufs beste vorbereitet. Die Umdeuteübungen sind für die höheren Stufen der Gehörbildung von großer Bedeutung. Das wird vor allem sichtbar in dem Teil der vorliegenden Arbeit, der sich mit der Methodik dieser Stufen beschäftigt (S. 106 ff.). Die hiermit beendete Zusammenfassung eines normalen Lehrganges der Musikerziehung von der Gehörbildung aus zeigt in den soeben behandelten letzten Aufgaben den direkten Übergang zu jenen höheren Gebieten. Als Beschluß dieser zusammenfassenden Überschau sei noch ein Beispiel aus dem Gebiete der Chromatik gegeben, dessen Erarbeitung dem Schüler auf der nunmehr erreichten Stufe kaum Schwierigkeiten bietet.



Besondere Arbeitsgebiete

Improvisation

Es ist eine selbstverständliche Forderung, daß eine Unterrichtsstunde genau vorzubereiten ist, was Stoffauswahl und methodische Durchführung betrifft. Einem Unterricht würde aber das Beste fehlen, wenn der Lehrer nicht auch bereit und fähig wäre, alle genauen Planungen über Bord zu werfen und, herausgefordert durch die Reaktion der Schüler auf seine Maßnahmen, sich vom augenblicklichen Einfall bestimmen zu lassen und den Gang des Unterrichtes improvisierend abzuändern. Wenn das für jedes Unterrichtsfach gilt, so vom Musikunterricht ganz besonders. Bei der musikalischen Arbeit wird immer wieder sichtbar, daß der Unterricht an Lebendigkeit verliert, wenn er sich nur eines genau ausgewählten Arbeitsmateriales bedient. Das gilt für die bewußte Erfassung musikalischer Erlebnisse, noch mehr aber für die Übung. Die Gefahr steifer Langeweile ist nahe, wenn man sich in diesen Fällen nur auf Vorbereitetes, Feststehendes, vielleicht gedrucktes Übungsmaterial beschränken wollte. Viel lebhafter wird der Unterricht, wenn das Neue in spontaner Äußerung des Lehrers, singend oder spielend, als lebendiger Ausdruck seiner musikantischen Art die Schüler trifft und anregt, wenn auch die nachfolgende Übung vom Geiste des Improvisierens getragen ist. Dann wird alles Arbeiten zum Musizieren, der Geist der Lernschule ist gebannt durch Improvisation. Aus diesem Grunde sollte man sich auch bemühen, neu zu lernende „fertige" Lieder und Stücke darzubieten, als würden sie im Augenblick improvisiert.

Die Kunst der Improvisation verlangt vom Musiklehrer geistige Beweglichkeit und Schlagfertigkeit, Bereitschaft und Fähigkeit, auf die Einfälle der Schüler spontan einzugehen und sie zu entwickeln; dazu hohe Musikalität, besser gesagt: eine musikantische Seele, in der es singt und klingt. Durch solch lebendige, bewegliche Improvisationskunst des Lehreres wird

der Schüler angeregt, selbst den Weg zu musikalischen Einfällen zu finden. Die Lust zum Improvisieren springt auf ihn über und erweckt in ihm erst recht die musikalischen Kräfte. Durch solches Geschehen lernt der Schüler die Musik, zuallererst das Singen, als ein Ausdrucksgebiet seines eigenen Seelenlebens zu begreifen. Dabei handelt es sich keineswegs um eine Anleitung zur Komposition, sondern um eine höchst einfache Sache: Wie nämlich z. B. in der Sprachlehre der Schüler lernt, seine Gedanken im Aufsatz angemessen auszusprechen, so auch auf dem Gebiete der Musik. Durch solche Selbsttätigkeit im Erfinden musikalischer Gebilde wird gerade der Sinn für die Einzigartigkeit der Meisterwerke geweckt und vertieft, indem die eigene Arbeit im Erfinden das Gefühl des Abstandes und die rechte Ehrfurcht vor diesen erzeugt.

Es ist keine Frage, daß viele Lehrkräfte nur wenig fähig sind, sich der Improvisation im Unterricht in rechter Weise zu bedienen, namentlich dann, wenn sie selbst Musikunterricht als reines Lernfach gehabt haben. Hier tut Aufmunterung not, es dennoch mit der Improvisation zu versuchen. Der hier dargelegte Unterrichtsweg und seine Übungsmittel verlocken zur Improvisation, ja, ohne diese kann die Arbeit in Wirklichkeit kaum durchgeführt werden. Wer wollte sich z. B. der Handzeichen bedienen, ohne sie improvisierend einsetzen zu können? Es ist eine sich stets wiederholende Erfahrung, daß Lehrer auch mit bescheidenem musikalischem Können nicht nur beim Unterrichten nach unseren Vorschlägen musikalisch werden, sondern daß sie auch ins Gebiet der Improvisation mit bestem Erfolg eindringen.

Echte Improvisation quillt aus dem Bezirk des Unbewußten. Auch der einfachste Einfall hat noch irgendwie einen Zusammenhang mit Intuition, mit intuitivem Hören. Der singend Improvisierende läßt sich vom inneren Singen und Klingen leiten, ohne zunächst zu wissen, welche Töne erklingen. Anfängern, nicht nur Kindern, sondern fast noch mehr Erwachsenen, muß hier geholfen werden, daß sie es aufgeben nachzudenken, welche Töne sie im Improvisieren geben sollen. Alles Nachdenken über die zu gebende Improvisation führt bei Anfängern nur zur Erfolglosigkeit. Man muß ihnen deshalb Mut machen, sich dem inneren Singen zu überlassen und einfach „loszusingen“ in der Gewißheit, daß der natürliche Musiksinn sie schon richtig leiten wird. In diesem Stadium soll und muß man auf den Versuch verzichten, das spontan und unbekümmert aus dem Stegreif Gesungene sofort durch den Improvisierenden selbst bewußt machen zu lassen. Wichtig ist vor allem erst einmal die Lösung der musikalischen Kräfte, die Stärkung des Bedürfnisses, auch in Tönen das innere Leben ungehemmt und unbefangen ausströmen zu lassen. Für dieses Lösen und Freimachen der Gestaltungs- und Ausdruckskräfte ist der Unterricht auf der Elementarstufe, besonders im Kindesalter, überaus wichtig. Er sollte sich, wie schon angedeutet (S. 10), weithin in der Form der Improvisation vollziehen und nichts anderes sein als ein fröhliches Spiel. Auch auf höherer Stufe sollte man das Spiel mit musikalischen Einfällen ohne bewußte Erklärung noch lange beibehalten. Die Bewußtmachung des Improvisierten stellt sich allmählich von selbst ein, je mehr der Schüler in der bewußten Arbeit mit Rhythmen, Tönen und musikalischen Formen fortschreitet.

Es ist wichtig, dem Anfänger Hilfen zur Improvisation zu geben, durch die er gelockt wird, sich musikalisch zu äußern. Alles Lernen beginnt zunächst mit Nachahmung und führt von da aus allmählich zur selbständigen Äußerung, so auch in der Musik. Die Improvisationsfähigkeit des Lehrers wirkt anregend auf die Äußerungen des Schülers. Am besten ist, der Lehrer ist Kind unter Kindern, der mitspielt und anregt, ohne daß die Kinder es merken. Aber auch beim Unterricht Erwachsener ist seine Aufgabe nicht wesentlich anders.

Unter den wichtigen Hilfen zur Anregung der Improvisation sei zuerst die Sprache genannt. Von improvisierten Gesprächen und Unterhaltungen auf der Elementarstufe war

schon die Rede (S. 35 ff.). Sie erheben sich sehr bald aus der Ebene der Sprachmelodie in die musikalische Melodie, meist in Anlehnung an die Singzeilen, des „Backe Kuchen" oder des „Maikäfer flieg" und anderer pentatonischer Wendungen. Gibt der Lehrer kleine gereimte Sätze, so wird meist sehr rasch eine Melodie dieser Art dazu gefunden. Umgekehrt erfinden Schüler sehr oft zu einer vorgesummten Melodie einen Text. Aus solch einfachen Anfängen können bald Gebilde erwachsen, die den Übergang zu richtigen kleinen Liedern bilden. Mit dem Fortschreiten der bewußten Arbeit in Rhythmen und Tönen wird auch die Improvisation reicher. Die Schüler nehmen unbewußt die dort erarbeiteten neuen musikalischen Wendungen in ihre „Einfälle" auf. Dieser Vorgang, Gelerntes in sich aufzunehmen, völlig in sich zu verarbeiten und als Eigenes wiederzugeben, ist das Normale. Zur Entwicklung einfacher Melodiebildungen höherer Art ist das Frage-und-Antwort-Spiel, nicht nur in Worten, sondern auch unabhängig vom Wort nur in Tönen, höchst bedeutsam, denn es führt in das innerste Wesen der Musik hinein. Dieses ist als Spannung und Lösung zu erfassen: Die musikalische Frage ist Spannung, die Antwort ist Lösung. Diese Vorgänge werden jetzt im Ablauf und in der Gliederung der Linie gespürt; das Formprinzip der Musik wird dem Schüler zum Erlebnis; die Erfahrung wächst, daß Frage und Antwort einander bedingen, daß ein geheimes Gesetz der Gestaltung hier wirksam ist. Beim Improvisieren kann die Frage auf verschiedene Weise gestellt werden. Es gibt da zunächst ein rein rhythmisches Frage-und-Antwort-Spiel. Der Lehrer oder ein Schüler klopft, klatscht oder stellt sonst eine rhythmische Frage, ein anderer Schüler gibt die Antwort auf gleiche Art. Man kann zunächst zwischen Frage und Antwort eine Pause des Besinnens eintreten lassen; man kann aber auch verlangen, daß sich die Antwort sofort anschließt. Dieses Fragen und Antworten im Rhythmus und Takt kann auch reihum geschehen. Der folgende Schüler nimmt die rhythmische Antwort seines Vorgängers als Frage und fügt eine neue Antwort an. Diese wird dem nächsten wieder zur Frage, der darauf antwortet, usf.

109 1. Schüler 2. Schüler 3. Schüler

4. Schüler 5. Schüler *usw.*

Bei diesem Spielen mit dem Rhythmus ist wichtig, einen gleichmäßig fließenden Grundschlag durchzuhalten, etwa durch Mitschwingen der Hände bei allen Schülern. Frage und Antwort können aber auch melodisch gegeben werden, zunächst in ganz kurzen Motiven.

110 Frage Antwort oder kürzer: Frage Antwort

Auch hier sollen die Improvisationsversuche von einem Grundschlaggefühl geleitet sein. Selbstverständlich können sich diese kleinen musikalischen Motive auch eines Textes bedienen. Vielleicht ist das für viele sogar leichter als Frage und Antwort ohne Text. Auf diesen Anfängen wird man weiterbauen und zur richtigen Gestaltung von kleinen Melodien durch Aneinanderreihen von Zweitaktern kommen.

111 1. 2. 3. 4.

Auch hier gibt die Sprache allerlei Hilfe. Kurze Kinderreime wirken sehr anregend. Oft werden von dichtenden und singenden Kindern „Klassenlieder" erfunden. Das ist sehr erfreulich. Sie sollten aber nur im Raum der Klasse in Gebrauch genommen und nicht der Öffentlichkeit vorgeführt werden.

Höchst anregend ist eine Improvisationsaufgabe, die nicht aus dem Frage-und-Antwort-Spiel hervorgegangen ist, sondern in das Gebiet der Variation gehört, nämlich die Aufgabe, einen gegebenen Rhythmus melodisch in mancherlei Möglichkeiten zu gestalten. Hier ist das rhythmische Motiv der Stoff, an dem sich das melodische Element entzündet. Es ist der Urvorgang, der eine Fülle melodischer Gestalten aus sich herausstellen kann.

112

Gegeben:
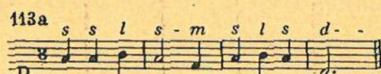
a

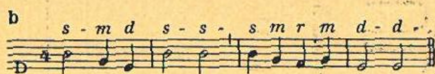
darüber melodische Improvisation:

b

Es wurde schon betont, daß es bei allen Improvisationen zunächst nicht auf die Bewußtmachung ankommt, sondern auf die Gelöstheit der musikalischen Kräfte, auf die hemmungslose Bereitschaft, eigene musikalische Einfälle zu äußern oder auf musikalische Eindrücke aus dem Stegreif zu antworten.

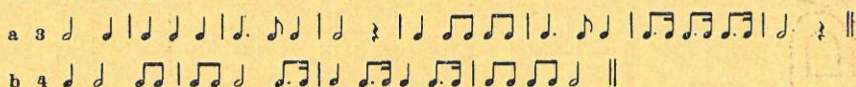
Die Aufgabe der Einübung und Befestigung neu erfaßter musikalischer Gegebenheiten erfordert von der Improvisation besondere Aufgaben. Es wurde angedeutet, daß ein Üben an Hand gedruckter Vorlagen dem Unterricht sehr leicht die Frische nimmt. Recht benutzt sollten solche Übungshefte Anregung zu eigener Erfindung geben. Dadurch erst kann voll Bezug auf die Begabung des Schülers und die augenblickliche Lage des Unterrichtes genommen werden. Steht Improvisation im Dienste der Übung, so ist sie nicht mehr nur intuitiver Einfall, jetzt spielt das Bewußtsein, das bewußte Auswählen von Tönen und Rhythmen eine Rolle. Der Lehrer, der noch Anfänger auf diesem Gebiete ist und mit Hemmungen zu kämpfen hat, gewöhne sich daran, stets eine kleine richtige Form in motivischem Aufbau und in einer bestimmten Taktart zu geben, etwa wenn er Handzeichen gebraucht oder an der Silbentafel zeigt. Er stoppele niemals Tonhöhen oder Rhythmen zusammen, er versuche stets auch mit ausgewählten Tönen und Rhythmen aus dem inneren Singen heraus zu arbeiten und seinen kleinen Einfall vorauszuhören. Dieses gilt auch für die einfachsten Elemente des Anfanges. Wenn es dem Anfänger noch nicht gelingt, seine einfachen Melodien durch gegensätzliche oder weiterbauende Motive fortzuführen, so erfüllt zunächst die einfache Motivwiederholung auch ihren Zweck. Wichtig ist ferner, nicht schwierige Wendungen zu suchen, sondern immer möglichst einfach zu sein in Anknüpfung an das Kinderlied. Immer wieder auf die Elemente zurückzugehen ist erfolgreicher, als ausgesuchte Schwierigkeiten zu üben. Auf der Elementarstufe soll man vor allem mit Einführung großer Sprünge bei der Improvisation vorsichtig sein; im besonderen sind abwärts gerichtete Sprünge, z. B. die kleine Sexte do^1 mi, sehr gut vorzubereiten. Auch die Kinder sollen angehalten werden, beim Geben kleiner Einfälle mit den schon gelernten Tönen kleine Motive zu bilden und im Takt zu bleiben. Hier hilft immer wieder der Hinweis auf Wendungen der gelernten Kinderlieder. Ein Beispiel mag diese einfachsten Erfindungsübungen veranschaulichen.





Auch das Üben der Rhythmen allein, ohne Tonhöhe, hat in der Improvisation so zu geschehen, daß Motivbildungen entstehen und eine Taktart beibehalten wird. Das gilt auch von der beliebten Übung, bei welcher an der Notentafel eine Reihe verschiedener Notenwerte steht, die von den Kindern auf rhythmische Silben oder auf andere Art nach dem Zeigen des Lehrers auf die verschiedenen Notenbilder zu verwirklichen sind. Diese Improvisation fordert vom Lehrer viel Gesammeltheit und zugleich eine gut gelöste Bewegung der zeigenden Hand, damit der Fluß der Rhythmen in keiner Weise gestört wird.

114
An der Tafel steht: . Daraus können folgende Improvisationen durch den Lehrer entstehen:
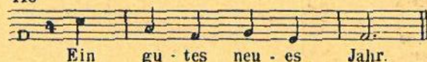


Die zweistimmige Improvisation mit Handzeichen oder an der Silbentafel erfordert gleichfalls hohe Konzentration. Hier ist eine sehr gute Hilfe, die Hände nicht immer zugleich zeigend weiterzuführen, sondern der einen Hand Ruhe auf liegenden Tönen zu gönnen, während die andere weiterschreitet. Das kann zugleich ein bescheidener Ansatzpunkt zur selbständigen Führung der beiden Stimmen sein.



(Handzeichen oder Silbentafel)

Zum Abschluß dieser Anregungen zum Thema Improvisation seien noch zwei Beispiele aus der praktischen Arbeit gegeben. Sie sind besonders lehrreich für die Verbindung von Improvisation und Bewußtmachung, geben aber auch sonst mancherlei wichtige, die vorstehenden Ausführungen ergänzende Hinweise.

Der Musiklehrer einer Oberschule sang am ersten Schultag einer höheren Klasse, dann aber auch einer unteren Klasse, beim Eintreten in das Klassenzimmer folgendes zu:
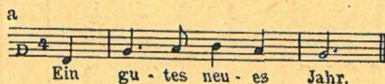


Er forderte die Schüler auf, daß jeder einzelne die Klasse mit dem gleichen Wunsch begrüße, jeder auf seine Weise. Alle beteiligten sich, auch die weniger Musikalischen lieferten ihre etwas verrutschten Melodien. Dieses zwanglose, fröhliche Zurufen diente dazu, die Schüler aus sich herauszulocken. Der Lehrer ersah aus der Art der Melodiebildung den musikalischen Stand der Klasse und der einzelnen Schüler. Er notierte sich rasch die Rufe

in relativen Silben und ließ sie dann sofort, bald nach Handzeichen, bald nach der Silbentafel, wiederholen. Es lag ihm daran, durch sein eigenes Zeigen bei den Schülern erst einmal die unbekümmerte Musizierlust zu erhalten, sie nicht sofort mit Hörübungen zu belasten. Falsch wäre es deshalb auch gewesen, alle Improvisationen in eine bestimmte Tonart zu zwingen durch Angabe eines Grundtones. Man muß sich hüten, die innere Vorstellung der Kinder durch Zwang zu gängeln. Die unbefangene Freude am musikalischen „Fabulieren" muß erhalten bleiben. Das ist der Vorteil unserer Arbeitsweise: Man kann die musikalische Gestalt im bunten Wechsel der Tonarten auffangen. Einzelne Melodien, die den Schülern gefielen, wurden herausgegriffen, als Melodiebogen in die Luft und in Kurven an die Tafel gezeichnet, in Handzeichen fixiert, zuletzt in relativen, in der höheren Klasse auch in absoluten Noten. Der Weg vom freien Singen zum Niederschreiben, von der Fülle der Gestalten zur Auswahl war fast unmerklich vollzogen worden. Die innere Tonvorstellung überwog von nun an das Betrachten des Notenbildes, das Nachspüren und Horchen, was mit dem Notenbild „los war", stand im Vordergrund. In der folgenden Stunde führten diese melodisch-rhythmischen Betrachtungen zum Vergleich mit einem volkstümlichen Neujahrslied und zur Formbetrachtung an diesem Liede. Durchweg sind die Improvisationen der höheren Klasse freier, gelöster, unbeschwerter, die der untersten Klasse dagegen bedächtiger. Die größeren Schüler zeigen eine vermehrte Beweglichkeit und Ausdrucksfähigkeit bei der Melodiebestimmung, die von der kindlichen Charakterisierung zur heute gebräuchlichen Art der musikalischen Analyse führt.
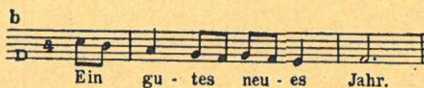
Einige Beispiele nach den gemachten Aufzeichnungen sollen hier folgen:

Die Beispiele sind

Charakter: Kraftvoll, frisch, einfach
Analyse: Fröhliche Auftaktquarte, kräftige Spannung durch den hüpfenden Rhythmus zum mi, dann einfaches Zurückschreiten zum Grundton:
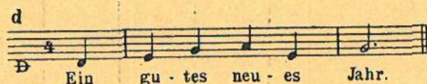


Charakter: Freundlich, liebenswürdig
Analyse: Beginn mit fröhlichem so, die Achtelbewegung wird zweimal „gebremst". Im Umspielen des do läßt die Spannung allmählich nach:
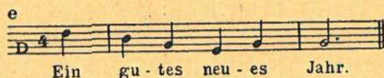


Charakter: Ein eindringlicher Wunsch
Analyse: Die hohe Quarte zum do¹, das noch durch seine Länge hervorgehoben wird, zeigt starken Ausdruck. Kräftig springt die Melodie zurück, der Hüpfer setzt „ein lustiges Blinklicht" auf:



Charakter: Feierlich, „wie Glocken"
Analyse: Die Melodie hat kein do, keine „Erdschwere", sie zieht ihre Bahn ganz klar, die Töne sind „gleichberechtigt":



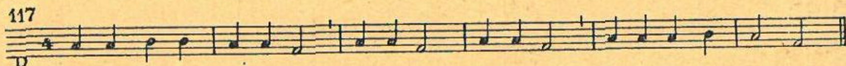
Charakter: Getragen, ernst
Analyse: Der Tonraum, der durchschritten wird, ist besonders weit, erst ein Dreiklang abwärts, dann führt die Melodie noch zum la_1, das klingt „altertümlich" und schwingt in das do zurück, das noch einmal betont wird:



Die letzten Beispiele verraten, daß die Pentatonik in den Unterricht einbezogen worden ist. Eine andere Beispielreihe könnte die Improvisation in Kirchentonarten und neuen Tonsystemen zeigen.
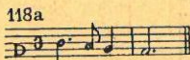
Diesem ersten Beispiel aus der Musikarbeit in der Schule mag noch ein zweites aus einer Klasse einer Volksmusikschule folgen.

Der Lehrer gab in einer der ersten Stunden, in denen die pentatonische Formel mi so la im Auf und Ab behandelt worden war, folgenden melodisch-rhythmischen Ansatz: so so la la so so mi – und forderte die Kinder auf, diesen Anfang zu Hause nach Belieben fortzusetzen. Die Fortsetzungen wurden in der nächsten Stunde vorgelesen. Eine war besonders schön. Ein etwa neunjähriges Mädchen, dessen Mutter Blockflöte spielte und das sich, wie die Mutter erzählte, auch zu Hause gern singend in pentatonischen Wendungen erging, legte folgende Melodie vor:
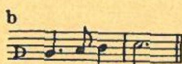


Kann man sich etwas musikalisch Feineres vorstellen? Der Lehrer sang es der Klasse vor und fragte die Kinder, ob sie sich denken könnten, weshalb ihm diese Melodie besonders gut gefiele. Ein Knabe meinte, weil sie so „sehnsüchtig" wäre. Die Klasse arbeitete nun mit dieser kleinen Kostbarkeit, indem der Mittelteil in Ruf und Echo aufgeteilt, Anfang und Schluß miteinander verglichen, die rhythmische Abwandlung am Schluß untersucht wurde.
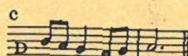
In einer anderen Gemeinschaftsstunde ließ der Lehrer von der Klasse Melodien und Rhythmen zusammen weiterbauen. In dieser Klasse war bekannt, daß von do aus, aber auch von la aus gesungen werden kann. Es wurde ein Do-Schlüssel auf die zweite Linie, eine 3 als Schlagbezeichnung und folgender Anfang an die Tafel geschrieben:
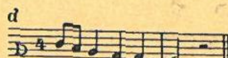


Der Lehrer sang diesen Anfang auf die neutrale Silbe la vor und forderte dann auf, weiterzusingen. Es erklang nun die Wendung:
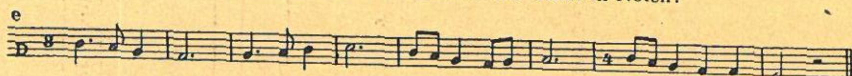


Diese vier Takte sang der Lehrer noch einmal vor, und dann erklang als weitere Fortsetzung:



und schließlich



Was gesungen wurde von den einzelnen Schülern, schrieb der Lehrer sofort in Noten an die Tafel, sang es auch auf Silben. Zum Schluß wurde festgestellt, daß bei dieser kleinen „Komposition" in Gemeinschaftsarbeit ein Taktwechsel eingetreten war, den die Kinder bis dahin noch nicht kennengelernt hatten. Es stand an der Tafel in Noten:



Gruppenweise wurden immer zwei Takte gesungen; dabei wurde festgestellt, daß drei Fragen vorhanden waren, die alle auf einer anderen Silbe endeten. Die erste auf ti, die zweite auf fa, die dritte auf re. Auf drei Fragen gehört eine wirklich überzeugende Antwort, so entstand, natürlich unbewußt, die gedehnte Antwort im Vierschlag. Das erste Motiv kommt in der Arbeit dreimal vor, das erste Mal als harmloser Ansatz, dem im zweiten Zweitakter in derselben rhythmischen Weise die Gegenbewegung folgt, dann aber beim dritten Zweitakter erweitert und mit rhythmisch größerer Lebendigkeit, der letzte Zweitakter hat den gleichen Ansatz wie der dritte Zweitakter. Es wird festgestellt, daß mit dem zweiten Zweitakter in der Gegenbewegung der höchste Ton und damit die größte Spannung der kleinen Melodie erreicht wird; von Takt 5 an wird bereits durch Absinken der Töne der Schluß vorbereitet. Es ist durch Gemeinschaftsarbeit in der Volksmusikschule ein kleines Kunstwerk entstanden, das in harmlosem „Drauflossingen" hier vielleicht echter gelungen ist, als wenn es durch ein Diktat des Lehrers vorbereitet worden wäre.

Auch mit rhythmischen Ansätzen kann Arbeit in der Gruppe getrieben werden. An rhythmischen Formen war bekannt: ♩. ♫ ♩, ♬ ♬, ♩♬, ferner Klangverlängerung, Viertel- und Achtelpause. Auch die verschiedenen Auftaktformen in ihren rhythmischen Wirkungen als kurzer, längerer Anlauf und als ganz knapper Ansprung waren geläufig. An der Tafel stand: 4 ♩♬ | ♩ ♩ ♩. das sollte ergänzt werden. Als erste Fortsetzung wurde vorgeschlagen: 𝄾 ♪ | ♩ ♩ ♩, als zweite Fortsetzung ♬ | ♫ ♩ ♪ ♬ ♫ ♩ ♩, Abschluß ♬ ♬ ♫ ♩ ♩. Die rhythmischen Ergänzungen wurden nur geklopft. Der Lehrer klopfte den Anfang und forderte zu weiterem Klopfen auf, damit der Rhythmus lediglich aus dem Schlag heraus, ohne Vorstellung des Notenbildes, gegeben würde. Die vorgeschlagenen Fortsetzungen wurden an die Tafel geschrieben, erst am Schluß wurde das Ganze in die rhythmischen Silben übersetzt. Es

entstand also: 4 ♫♬ | ♩♩♩ 𝄾 ♪ | ♩♩♩ 𝄾 ♬ | ♫ ♪ ♬ ♫♩ | ♬♬ ♫♩ ||.
Bei dieser rhythmischen „Komposition" war etwas Merkwürdiges entstanden. Drei rhythmische Fragen mit verschiedenen Anläufen und Auftakten und eine Antwort mit volltaktigem Anfang. Entsprechend ihrer inneren Struktur wurden die vier rhythmischen „Bögen" gruppenweise geklopft. Dabei stellte sich heraus, daß der erste Bogen mit seinem Auftakt einen interessanten Anlauf nimmt, der aber sofort abgestoppt wird. Natürlich wäre es leichter, den Anlauf in Achtelbewegung weiterlaufen zu lassen. Das wird festgestellt. Die Viertel bleiben aber stehen, da sie dem ersten Schlag einen besonderen Akzent verleihen. Der zweite Anlauf besteht nur aus einem kurzen Achtel, er wirkt wie eine leichte Ermüdung, wie ein Echo, jedenfalls wird ein Nachlassen der Spannung spürbar, die im ersten Auftakt entschieden vorhanden war. Der dritte Anlauf (Auftakt) steht in seiner Wirkung zwischen den beiden ersten, ist eine Aufforderung zu einer belebten Weiterführung. Und nun ist der dramatische Höhepunkt erreicht, man erkennt ihn auch daran, daß das Motiv ♬ ♫ ♩ gleich zweimal erscheint. Beim ersten Mal schließt es mit einem Achtel, weil die Wiederholung ja auch auftaktig ist, beim zweiten Mal ruht sich die Bewegung auf einem Viertel aus. Nun aber kommt die gewichtige Antwort, die ohne Auftakt einsetzt und wie mit einem *Faustschlag auf dem ersten Taktteil in Sechzehntel-Bewegung anläuft,* um sich zum Schluß hin zu beruhigen. Die ganze Aufgabe wird nun noch zu einer improvisierten Melodie ausgewertet, *wobei Auftakt und Volltakt noch mehr in ihrer Charakteristik zum Ausdruck* kommen. Der dritte Teil wird in seiner Schreibweise besprochen: ♬ | ♫ ♪ ♬ ♫♩.
Die Trennung des ♫♬ in ♪ ♬ aus Phrasierungsgründen war aus vorhergehenden rhythmischen Übungen bereits bekannt.

Es ist für den Lehrer eine interessante Aufgabe, den Unterrichtsstoff bei solchen Improvisationsübungen auf sich zukommen zu lassen. Für die Schüler ist es ein Erlebnis, die Arbeit am „eigenen" Objekt wachsen zu sehen. Sie ahnen natürlich nicht, daß diese Arbeitsweise einen tiefen Sinn hat, nämlich den, aus der unbefangenen Zusammenarbeit kleine „Kunstwerke" entstehen zu lassen, an denen sich musikalisches Leben am besten studieren läßt. Es handelt sich hier nicht um Konstruktionen, sondern um ganz natürliche Äußerungen von Erwachsenen und Kindern, die nicht durch angelerntes Wissen vorbelastet sind.

Anschließend mag noch einmal mit allem Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß die Improvisation eine der wertvollsten Hilfen ist, neben dem Aneignen von Wissensstoff und neben der Erziehung zur Selbständigkeit beim Musizieren (Vom-Blatt-Singen, Vom-Blatt-Spielen, selbständige Erarbeitung geeigneter Literatur) dem Lernenden die unbefangene Freude am Musizieren durch schöpferisches Mittun zu erhalten und zu steigern.

Umgang mit dem Lied

Im Mittelpunkt aller musikalischen Erziehung steht zunächst das Lied. Vom Kinderlied ausgehend, umfaßt die Arbeit den Reichtum des Volksliedes (einschließlich des Kirchenliedes) und weiter den des einfachen und dann auch anspruchsvolleren Kunstliedes. Dieser Mittelpunkt bleibt bestehen trotz aller Ausweitung der Arbeit nach den verschiedensten Seiten hin.

Alle Musikerziehung hat zwei Ansatzpunkte: 1. die lebendig erklingende und gehörte Musik, 2. die Niederschrift im Notenbild. Die Aufgabe ist, gehörte Musik zur Niederschrift zu bringen und andererseits aus der Niederschrift Musik zu lebendigem Klingen zu erwecken. Für die Arbeit am Lied bedeutet das: 1. Ein im reinen Gehörsingen erworbenes Lied muß so bewußt gemacht werden, daß es niedergeschrieben werden kann. 2. Ein in

Notenschrift vorliegendes Lied ist mit lebendigem Ausdruck vom Blatt zu singen. Beide Ziele sind nicht gegeneinander gerichtet, sie gehören vielmehr eng zusammen. Die Stufen, auf denen zu diesen Zielen emporgestiegen wird, durchdringen einander: Echte musikalische Erziehung arbeitet auf beiden Wegen gleichzeitig. Es wird hier versucht, die einzelnen Schritte beider Wege deutlich herauszustellen und das Wissen um ihren Stufengang so zu sichern, daß Lehrer und Schüler, die letzteren später auch ganz selbständig ohne Hilfe des Lehrers, ohne wesentliche Mißgriffe darnach arbeiten können.

Vom lebendig erklingenden Lied zur Niederschrift

a) Das zu erarbeitende Lied muß völliger Besitz des Schülers sein. Bei der Einübung durch Vor- und Nachsingen müssen alle Unsicherheiten im Auffassen und Behalten ausgetilgt sein. Das Tongedächtnis muß für diese Aufgabe ausreichend geschult werden (Vgl. S. 157).

b) Die Melodie des Liedes wird vom Text abgelöst und durch Singen auf einen Vokal oder eine neutrale Silbe (la, na, bamba) dargestellt. Welche Mittel man wählt, hängt vom inneren Wesen der Melodie ab. Strömende Weisen in gebundenem Legato wird man summen oder auf einen Vokal singen, locker hüpfende Weisen dagegen mit entsprechenden Silben. Während dieses Vorganges versuchen die Schüler, jeder auf seine Weise, durch Mitschwingen der Arme oder Hände den Grundschlag der Weise zu erfühlen. Dieses Mitschwingen ist auch schon erwünscht, wenn noch auf Text gesungen wird. Durch dieses Einfühlen in den Grundschlag werden die einzelnen Rhythmen, der Takt und besondere Eigenheiten der rhythmischen Gestaltung erkannt, zum Beispiel ob auftaktige oder volltaktige Bildungen vorliegen, oder wie die Phrasierung verläuft.

c) Es wird versucht, die Weise mit rhythmischen Silben zu singen. Meistens gelingt dieses ohne sonderliche Hilfe des Lehrers; damit steht das rhythmische Notenbild vor dem Geist des Schülers. Selbstverständlich wird dabei im Grundschlag geschwungen, bzw. auch die richtige Taktierbewegung angewendet, falls die Klasse soweit gefördert ist.

d) Nun wird der Rhythmus von der Tonhöhe gelöst und auf einen Ton gesungen. An Stelle des Singens kann auch Klopfen treten. Als Vorbereitung für die Punktnotation ist das Klopfen mit dem Bleistift sehr nützlich. Diese schließt sich nun an, es entsteht das rhythmische Notenbild des Liedes. Die Niederschrift geschieht von allen Schülern gleichzeitig, die Rhythmen werden dabei in einem mäßigen, dem Schreiben angepaßten Tempo gesungen.

e) Die Niederschrift der Tonhöhen schließt sich an. Sie hörend zu erkennen, ist eine größere Aufgabe als das Erfassen der Rhythmen und des Taktes, da die Einzeltöne durch den melodischen Zusammenhang in ihrem Funktionscharakter beeinflußt werden (vgl. S. 30). Es ist deshalb behutsam vorzugehen und Hilfe für das richtige Hören zu geben. Zunächst wird die Weise nochmals gesungen und der Grundton festgestellt, ob er do oder la oder was sonst für ein Ton ist. Nun werden die einzelnen Bögen der Melodie gehört, einer nach dem andern. Bei jedem wird etwa der Anfangs- oder Schlußton erkannt und benannt, oder auch der Spitzenton des Bogens; oder es wird eine charakteristische Wendung herausgegriffen. Nun wird es möglich sein, den Bogen auf Silben ganz zu singen, und zwar im Takt. Es ist alles vorbereitet, daß die Niederschrift gelingen kann. Um die Aufgabe zu begrenzen, wird man das Niederschreiben der Silben oder Noten nicht sofort auf das ganze Lied ausdehnen, sondern die einzelnen Bögen nacheinander vornehmen.

f) Es zeigen sich nun zwei Möglichkeiten. Sind die Schüler in der Beherrschung der Notenschrift noch wenig geübt (Elementarstufe), so wird man sich vielleicht mit der angefer-

tigten rhythmischen Niederschrift begnügen und die Tonsilben unter die Notenköpfe schreiben. Man kann aber auch auf die Fertigstellung der rhythmischen Niederschrift verzichten und sich mit der Punktschrift begnügen, in der die Kinder nunmehr die Punkte durch die Silben ersetzen. Bei dieser Tätigkeit wird jede zu schreibende Silbe zugleich gesungen (vgl. Beispiel 5/6).
Sind die Schüler dagegen mit der Notenschrift vertraut und haben einige Gewandtheit im Notenschreiben, kann man die rhythmische Niederschrift bis jetzt zurückstellen und sofort mit der Niederschrift der Tonhöhen verbinden. Es wird ein Do-Schlüssel oder eine der üblichen Tonartvorzeichnungen angegeben, und nun geschieht die Niederschrift in Punkten im Fünf-Linien-System, mit wechselnder, durch die Tonsilben bestimmter Höhe der Punkte. Auch bei dieser Niederschrift, die möglichst im Takt, wenn auch im mäßigen Zeitmaß, geschehen soll, ist zu fordern, daß die Klasse die Silben singt und den zu jeder Silbe gehörigen Punkt auf den richtigen Platz setzt, vielleicht zuerst nur zart angedeutet, damit die Niederschrift des musikalischen Vorganges nicht erschwert wird. Zum „Ausmalen" der Noten bleibt dann noch Zeit genug (vgl. Beispiel 1 ff.).

g) Auf diese Weise kommt Bogen auf Bogen zur Niederschrift, bis die ganze Melodie fertig dasteht. Sie wird in allen Einzelheiten, was Takt, Rhythmus, Tonhöhen betrifft, nochmals genau überprüft. Eine Betrachtung des formalen Aufbaues schließt sich an. Grundlagen einer Formenlehre (Liedformen, Periodenbau) werden damit gelegt. Zuletzt wird das Lied nochmals vorgesungen, auf Silben oder Rhythmusnamen, auf Vokal oder neutrale Silbe, auf Text.

Es ist wichtig, daß bei der Niederschrift von Liedern dieser Stufengang stets genau durchgeführt wird. Das Kind gewöhnt sich an ihn und richtet sich nach ihm, auch wenn später die führende Hand des Lehrers fehlt. Außerdem aber führt das unerbittliche Festhalten an diesem Stufengang dazu, daß seine einzelnen Schritte mehr und mehr verschmelzen und der ganze Akt der Erarbeitung immer mehr abgekürzt wird. Zuletzt unterscheidet der so erzogene Schüler die einzelnen Stufen kaum noch, eine Entwicklung, die sich dann beim Diktatschreiben auf das beste bewährt.

Wird ein neues Lied mit Handzeichen oder an der Silbentafel eingeübt, so wird der Weg abgekürzt und erleichtert, denn die Tonhöhen werden von vornherein gegeben. Hier muß aber dafür auf die musikalische Einheit des Liedes, auf das Ganze des musikalischen Vorganges mit allem Fleiß hingeführt werden.

Es ist nicht nötig, jedes gelernte Lied zur Niederschrift zu bringen. Es genügt, ein Glied aus dem beschriebenen Stufengang herauszugreifen, also z. B. die Tonhöhen oder die Rhythmen festzustellen, oder statt des ganzen Liedes nur ein charakteristisches Motiv niederschreiben zu lassen. Es darf keine Ermüdung der Kinder bei der Arbeit am Lied aufkommen, das ist ein ganz entscheidender Gesichtspunkt.

Vom Notenbild zum lebendigen Singen des Liedes

a) Hier ist die „Anschauung" in ganz buchstäblichem Sinne der Ausgangspunkt: Das Notenbild wird angeschaut. Das Zeichen des Taktes wird gesehen, Pausen, auftaktige Bildungen; aus der Vorzeichnung wird die Tonart bestimmt, der Platz des Grundtones gefunden; die Melodie wird auf ihre Gliederung hin überschaut, das Lesen des Textes bildet dabei eine gute Hilfe zum Auffinden der Einschnitte; es wird geprüft, ob im Notenbild Erscheinungen auftreten, die man noch nicht kennt; anscheinend schwere

Stellen rhythmischer oder tonaler Art werden besonders betrachtet; man probiert vielleicht leise summend, wie sie klingen mögen.

b) Hat die Klasse im Gespräch mit dem Lehrer das Notenbild genau beschaut, so werden nun zunächst die etwa vorhandenen neuen oder schweren Stellen des Notenbildes geklärt und geübt. (Bei der Einführung einer neuen musikalischen Erscheinung kann man also auch vom Notenbild ausgehen!)

c) Nun wird die Form festgestellt. Die einzelnen Bögen der Weise werden erkannt, auch ihr Verhältnis zueinander: ob etwa der letzte Bogen dem ersten gleich ist, ob sich ein Bogen wiederholt, ob zwei Bögen einander ähnlich sind, ob sie in gegenstäzlicher Richtung verlaufen usw. Diese melodischen Gegebenheiten können in Linien an die Tafel gemalt werden.

d) Jetzt werden die rhythmischen Verhältnisse geklärt. Sie sind in jedem Falle Ausgangspunkt der Erarbeitung, vor Bewußtmachung der Tonhöhe. Es wird im Grundschlag geschwungen bzw. im vorgeschriebenen Takt richtig taktiert und dann mit Rhythmussilben auf gleichbleibender Tonhöhe gesungen. Auftretende Schwierigkeiten werden nochmals herausgegriffen und geübt. Meist bietet aber die Rhythmik der Volkslieder keine besonders schweren Stellen rhythmischer Art.

e) Nun geht es an die Erarbeitung der Tonhöhe. Die Stellung des Grundtones ist schon bekannt. Der erste Bogen wird betrachtet, sein Anfangs- und Schlußton erkannt, ebenso sein Höhepunkt. Es wird ferner seine Bauform festgestellt, ob er z. B. auf Dreiklangsmelodik beruht oder auf einer Tonleiterstrecke, oder ob ihm ein pentatonisches Motiv zugrunde liegt. Darnach wird er auf Tonsilben gesungen. Grundsätzlich soll das Singen auf Silben stets im richtigen Rhythmus, wenn auch anfänglich in einem gemäßigten Zeitmaß, geschehen. Nur in Ausnahmefällen, bei besonders schwierigen Stellen oder auf der Elementarstufe, sollte man Silben ohne Takt singen. Das ist aber nur eine Vorübung, denn das Singen der Tonhöhen wird erst dann ein musikalisches Geschehen, wenn Rhythmus und Takt hinzutreten. Der Schüler muß hier lernen, zwei gesondert erarbeitete Vorstellungen zu vereinen. Das verlangt gute Konzentration. Es kann in diesem Punkte nichts nachgelassen werden; man wähle daher anfänglich recht leichte Lieder, bei denen sich die Vereinigung der beiden Vorstellungskreise ohne Mühe vollzieht. Man sollte auch auf lange Zeit hinaus zu schwereren Rhythmen leichte Tonhöhen geben, und umgekehrt leichte Rhythmen mit schwierigeren Melodiebildungen verbinden. Dies ist bei der Liedauswahl und auch bei der Improvisation zu berücksichtigen. Zum Singen der Silben wird im Grundschlag geschwungen, dieses Singen kann öfters wiederholt werden, bis es ganz flüssig geschieht. Auf diese Art werden alle Bögen der Melodie erarbeitet. Das Lied erklingt nun „richtig". Sein rhythmisches und tonales Leben tritt einwandfrei aus dem Bild in den lebendigen Klang.

f) Damit ist die Erarbeitung noch nicht beendet. Das Singen auf Silben entspricht dem Lautieren beim Lesenlernen. Wie beim Wort die Laute, so müssen in der Musik die Tonhöhen zum Ganzen zusammenfließen, damit Melodie geboren werde (vgl. S. 160). Es wird darum jetzt auf die Tonsilbe verzichtet und auf einen Vokal oder eine neutrale Silbe gesungen oder gesummt. Man kann auch vorher noch auf die rhythmischen Silben singen lassen.

g) Jetzt wird der Text betrachtet und sich angeeignet. Nun erst, vom Text her, fällt volles Licht auf die Melodie; nun erst wird ganz deutlich, wie das Lied gesungen werden will. Sind besondere Beziehungen zwischen Text und Weise vorhanden, etwa eine besondere Deklamation oder ein Malen der Worte in Tönen, so werden diese Tatsachen besprochen

und der innere Zusammenhang zwischen Wort und Ton erhellt. Nun kann das Lied mit lebendigem Ausdruck frei gesungen werden.

Dieser Weg vom Notenbild zur klingenden Musik ist in ganz ähnlicher Weise vor etwa 100 Jahren von dem trefflichen Seminarlehrer Weber in der Schweiz festgelegt worden, der seine Vom-Blatt-Sing-Methode nach ut re mi auf der Londoner Weltausstellung 1864 vorführte. Er lehrte seine Schüler, daß sie an diesem Stufengang unbedingt festhalten sollten. Das ist auch noch heute zu fordern Was vom Weg „Von der klingenden Musik zur Niederschrift" gesagt wurde, das trifft auch auf diese seine Umkehrung zu: Je sorgfältiger er anfangs gegangen wird, desto schneller wächst die Fähigkeit des Vom-Blatt-Singens und die Selbständigkeit der Schüler; desto schneller verkürzt sich der Weg, indem die einzelnen Stufen miteinander verschmelzen. Bald tritt das bewußte Singen von Rhythmus- und Tonsilben mehr und mehr zurück; sie brauchen nicht mehr hörbar zu erklingen, sie sind als sicher führende Tonvorstellungen im Inneren dennoch da, auch dann, wenn der Schüler nichts mehr bewußt von ihnen weiß.

Daß der hier aufgezeigte Stufengang abgewandelt werden kann, daß man auch nach Belieben vom Rhythmus, von der Melodie, vom Text ausgehen kann, daß man eine Melodie von den Handzeichen her entwickeln oder auf andere Weise sonst bewußt machen kann, sei noch ausdrücklich hervorgehoben.
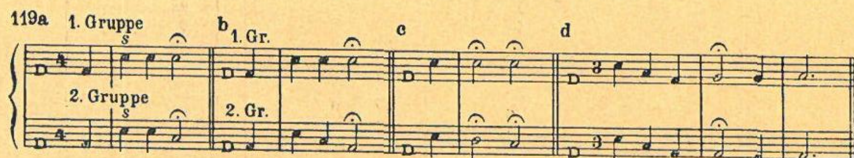
Einführung in die Mehrstimmigkeit

Mit dem mehrstimmigen Singen sollte man nicht zu zeitig beginnen. Bei kleineren Kindern sind die Tonvorstellungen noch nicht so gesichert, daß ein völlig ungezwungenes und gelöstes Singen möglich ist, wenn eine andere Stimme neben der vom Kinde selbst gesungenen erklingt. Um den eigenen Ton zu halten, tritt dann meist eine etwas gewalttätige und verkrampfte Art des Singens ein, oder manche Kinder halten sich sogar die Ohren zu, was man beim Kanonsingen oft genug beobachten kann. Daß das Kind aber zu einer gelösten, spielenden Stimmgebung erzogen wird, ist von größter Wichtigkeit. Man sollte diese Entwicklung nicht gefährden durch ein zu frühes mehrstimmiges Singen. Neben dieser Rücksicht auf die Singstimme ist ein musikalischer Grund beinahe noch wichtiger: Die Entwicklung des melodisch-rhythmischen Lebens erscheint uns heute als eine vordringliche Aufgabe. Damit soll das harmonische Element nicht herabgesetzt werden; es steht jedoch in der Erarbeitung an letzter Stelle, weil unserer Zeit das Wesen der Musik in besonderer Weise im Melodischen und Rhythmischen offenbar geworden ist. Das Wissen um die geistigen Kräfte der Musik, um das musikalische „Ethos", ist unter uns im Wachsen, und die Erkenntnis, daß sich diese zuerst in der einstimmigen Linie und in der aus ihr herausgewachsenen Polyphonie aussprechen. Darum erscheint uns heute die Erziehung zur frei schwingenden Melodielinie, zu einem ungebrochenen Liniengefühl und zur Gestaltung der Linie im Musizieren als vordringlich wichtig. Das mehrstimmige Singen, auch im harmonischen Sinne, wächst wie von selbst, wenn die Grundlage des rechten einstimmigen Gesanges gewissenhaft gelegt worden ist.

Aus dieser Erkenntnis heraus ergibt sich, daß die polyphone Mehrstimmigkeit für den Anfang wichtiger und dem Wesen des Singens gemäßer ist als harmonische Mehrstimmigkeit. Unter den musikalischen Formen dieser Art sind der Kanon und der zweistimmige Satz mit selbständig geführter, evtl. nachahmender zweiter Stimme als guter Anfang zu nennen. Der Kanon sollte zuerst nur zweistimmig, erst später auch dreistimmig, gesungen

werden. Dreistimmige Kanons sind auf lange Zeit dem vierstimmigen vorzuziehen. Beide Formen, Kanon und zweistimmiger Satz, gehören zunächst in das Gebiet des Gehörsingens, erst später sollte man sie zum Gegenstand bewußter Erarbeitung machen. Kleine zwei- oder dreistimmige Kanons können schon auf der Elementarstufe eingeführt werden. Wichtig ist, daß sie in einstimmiger Form musikalisch völlig einwandfrei und mit möglichst lebendigem Ausdruck und guter Sprachbehandlung erarbeitet werden und daß diese erarbeitete Art dann auch in der Mehrstimmigkeit möglichst ungestört erhalten bleibt. Hier ist besonders darauf zu achten, daß eine Stimmgebung, durch die sich eine Gruppe gegen die andere behaupten will, unterbleibt, daß alles schreiige Singen vermieden, daß eher leise („hörend") als laut gesungen wird. Durch ruhiges Schwingen aller Kinder im Grundschlag von Anfang an, auch der noch nicht singenden, wird diese Haltung günstig beeinflußt. Dabei kann schon ein doppeltes Hören angebahnt werden, nämlich Hören auf die eigene Stimme zur rechten Gestaltung der Melodie, dann aber auch Hören auf die anderen Stimmen, um mit ihnen zusammen im Grundschlag zu bleiben. Geht man auf diese Art mit dem Kanon um, bringt er wirklich Förderung der musikalischen Anlagen, und Freude dazu. Ähnliche Aufgaben wie der Kanon stellt der zweistimmige Satz aus zwei selbständig geführten Stimmen. Hier ist das beste, wenn die ganze Singschar beide Stimmen lernt und der Lehrer dann erst in zwei Gruppen aufteilt. Dabei sollten die Gruppen in der Ausführung der einzelnen Stimmen wechseln, das ist aus stimmlichen und musikalischen Gründen durchaus nötig. *Die Angst* vor der zweiten Stimme darf nicht genährt werden, darf überhaupt nicht aufkommen. Die Erfahrung zeigt, daß selbständig gesetzte Stimmen von vielen Kindern leichter gesungen werden als harmonisch bedingte reine Begleitstimmen in Terzen und Sexten. Wieweit bei Kanon und polyphoner Zweistimmigkeit die Kinder den Zusammenklang der Stimmen schon erfassen, also „harmonisch" hören, ist natürlich nicht zu entscheiden. Meist wird das Empfinden für die eigene Stimme stark im Vordergrund stehen, doch ist eine zunehmende Gewöhnung an den Zusammenklang ganz gewiß auch da.

Das harmonische Hören sollte nicht sogleich systematisch entwickelt werden, sondern zunächst durch allerlei Spielereien. Das kann schon auf der Elementarstufe geschehen. Beim Spiel mit den drei Glocken (S. 38) ist schon darauf hingewiesen worden, daß man die Glocken nicht hintereinander, sondern zu gleicher Zeit läuten kann. So kann man auch allerlei Intervalle in harmonischer Gestalt singen und ihren Zusammenklang charakterisieren lassen. Hier bietet schon der Tonika-Dreiklang Möglichkeiten. Bei diesen „Untersuchungen" sind die Handzeichen eine wertvolle Hilfe. Die Singschar wird in zwei Gruppen geteilt, die eine singt nach der rechten, die andere nach der linken Hand des Lehrers. Beide Gruppen beginnen mit dem gleichen Ton, die eine gleitet dann nach der Hand des Lehrers auf den anderen Intervallton. Die Kinder machen anfänglich auch die Handzeichen mit.
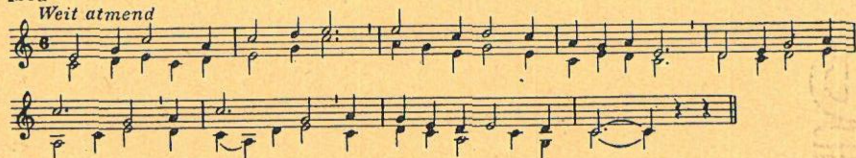


Bei diesem Ansatzpunkt werden die Intervalle meist sehr gut und sauber intoniert. Das Intervall wird im Zusammenklang lange genug ausgehalten, *die Kinder lauschen* aufmerksam dem Klang. Am schönsten gelingen ihnen die Terzen, die hohle Quinte mögen sie nicht
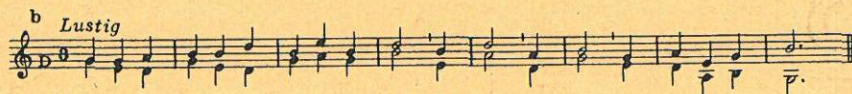
immer gern. Interessant wird die ganze Sache erst später, wenn re und la, dann aber auch fa und ti bekannt werden. Zum Zusammenklang der Quinte und der Terz treten dann die anderen Intervalle, besonders auch Ganz- und Halbton. Damit kommt es schon frühzeitig zum Dissonanzerlebnis. Die Klänge werden auf dieselbe Weise verwirklicht, wie sie eben für die fallende Terz und die Quinte angegeben wurde. Nach Beherrschung der ganzen Tonleiter stellen die Kinder als Ergebnis dieser Versuche folgendes fest: Die Quinte do so und die Oktave do do[1] klingen ganz gut, am schönsten aber klingen alle Terzen und ihre Umkehrungen, die Sexten. Die Quarte ist nicht recht beliebt, die übermäßige Quarte fa ti muß aufgelöst werden. Zusammenklingende Ganztöne werden teilweise als hart empfunden (die Sekunde fa so nicht!), Halbtöne aber als schaurig.

Auf der Stufe der Pentatonik ist es schwer, eine zweite Stimme harmonischer Art zu finden. Harmonie widerstrebt der Pentatonik, doch ist immerhin manches möglich. In den folgenden Beispielen sind „Hornquinten" die eigentlichen Träger der Zweistimmigkeit. Daneben scheinen Quarten, aber auch Quintenparallelen, dem Wesen der Pentatonik zu entsprechen. Die scheinbar harmonische Begleitstimme ist ja auch eine pentatonische Linie. Von da aus ergibt sich ein Verständnis für manche Linienführung und manche Zusammenklänge in der zeitgenössischen Musik.

120a
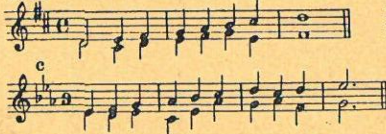


b
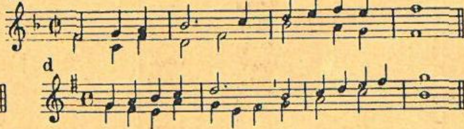


Ist die Dur-Tonleiter bekannt, so kann die weit verbreitete übliche Form der zweistimmigen Tonleiter durch Improvisation zweiter Stimmen ergänzt werden. Der Lehrer selbst soll sich darin üben, aber auch den Kindern aufgeben, eine Unter- oder Oberstimme zur Tonleiter zu erfinden. Anspruchsvoll ist diese Aufgabe, wenn sie auf die abwärts gehende Leiter gerichtet ist.

121a

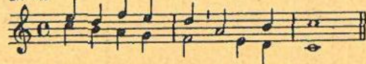


b
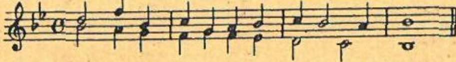


c d

122a



b



Ist bei der Tonleiter die Improvisation der Zweistimmigkeit in einer bestimmten Richtung festgelegt, so besteht nun außerdem noch die Möglichkeit, mit Handzeichen oder an der Silbentafel ganz frei zu improvisieren. Die Schüler bilden zwei Gruppen, jede Gruppe macht die Handzeichen mit oder arbeitet beim Zeigen des Lehrers an der Silbentafel nach dessen rechter oder linker Hand. Die Bedeutung der Handzeichen zur Sicherung der Tonvorstellungen zeigt sich hier wieder in hellem Lichte. Dissonanzen (Vorhalte aller Art, schwere Durchgänge) und Stimmkreuzungen werden meist ohne jede Mühe ausgeführt. Die zweistimmige freie Improvisation, bei der man sich ungehemmt im Reich der Töne ergehen kann, übt nicht nur bei Lehrer und Schüler die innere Vorstellungskraft der Töne, sondern bereitet auch meist große Freude. Die Kinder können selbst versuchen, kurze Motive in Handzeichen zu geben; sie haben ja erfahren, welche Zusammenklänge gut, weniger gut oder schlecht klingen. Das Beispiel 123 ist natürlich nicht für Anfänger bestimmt, es gehört schon auf eine etwas höhere Stufe des Könnens bei Lehrer und Schüler.

123

Rechte Hand

Linke Hand

Damit ist auch der Zeitpunkt gekommen, mit der Gruppe eine zweite Stimme zu einem bekannten Lied zu erarbeiten. Der Lehrer wird hier helfen und Wege zeigen, wie das gemacht werden kann. Bei diesen Arbeiten kommt es schon weithin zu einer wirklichen Tonvorstellung vom Zusammenklang der Stimmen. Der naive Bericht eines kleineren Mädchens: „Abends beim Einschlafen singe ich manchmal zweistimmig, die zweite Stimme wird von meiner Hand gesungen", gibt Zeugnis von einer Stufe der Hör-Erziehung, die durchaus nicht selten erreicht wird. Bei der Zweistimmigkeit sollte man lange verweilen.

Als Weg in das dreistimmige Singen bietet sich die Kadenz an. Für Kinder, die nach dem hier dargelegten Weg erzogen sind, treten dabei nirgends Schwierigkeiten auf. Die Handzeichen sind ja nicht nur Tonhöhenbezeichnungen, sondern auch Hinweise auf Stimmführungen und sind damit für die elementare Harmonielehre höchst wichtig. Es wird nochmals durch die Handzeichen festgestellt: ti_1 geht nach do, re nach mi oder do, fa nach mi, la nach so. Die Urformeln do ti_1 do, mi re mi (statt mi auch do), mi fa mi, so la so werden wiederholt. Ausgehend vom Tonika-Dreiklang ergeben die beiden ersten Urformeln unter Beifügung des so als dritte Stimme die Wendung zur Dominante.

124

s	s	s
m	r	m
d	t_1	d

= T D T

Die beiden letzten Formeln bringen unter Beibehaltung des do als dritter Stimme die Wendung zur Subdominante.

125

s l s
m f m =
d d d

T S T

Diese harmonischen Verbindungen sollen zuerst singend von der dreifach geteilten Klasse ausgeführt werden. Bei diesem Vorgang sind folgende *Erfahrungen zu klären: In beiden* Fällen bewegt sich die Musik aus einem Ruheklang in eine Spannung hinein, die dann wieder gelöst wird. Die beiden Spannungsklänge haben entgegengesetzte Richtungen (vgl. Silben- und Notenbild). An Erkenntnissen ist der Begriff des Dreiklangs zum erstenmal deutlich herauszustellen, auch seine drei Lagen, nämlich Grundstellung in Terzenaufbau und die beiden Umkehrungen, bei denen die drei Töne das Intervall einer Terz und einer Quarte bilden. Es ist klarzumachen, wie die Grundstellung und damit der Grundton als tiefster Ton der Grundstellung aus den Umkehrungen gefunden wird: wenn nämlich deren drei Töne so angeordnet werden, daß der Terzaufbau entsteht. Daraus ergibt sich, daß bei dem Akkord ti_1 re so des ersten Beispiels so der Grundton ist (So-Akkord oder Dominante); im zweiten Beispiel bei dem Klang d fa la dagegen der Ton fa (Fa-Klang oder Subdominante). Der Baß gibt ursprünglich die Grundtöne der Harmonien, er hat also in den beiden *Beispielen zu singen: do so_1 do und do fa_1 do.* Diese Baßführungen singt der Lehrer zum dreistimmigen Gesang der Kinder. Bei günstig liegenden Tonarten, z. B. in F-Dur, können auch einige Kinder den Baß übernehmen, so daß ein vierstimmiger Gesang für gleiche Stimmen entsteht. Als nächster Schritt werden die dominantische und die subdominantische Kadenz aneinandergefügt, wobei die Subdominante vorausgeht. Es steht nun an der Tafel:

126

s l s s s
m f m r m
d d d t_1 d

Baß: d_1 f_1 d_1 s_1 d_1

T S T D T

Diese Niederschrift besteht aus vier Stimmen, die nach den Silben des Anfangs So-, Mi-, Do-Stimme und Baß genannt werden. *Der Gang jeder dieser Stimmen ist fest einzuprägen.* Er bleibt bestehen, auch wenn die Stimmen auseinander gerückt oder gegenseitig vertauscht werden (weite Lage!). Mit der so geordneten Kadenz können allerlei Übungen gemacht werden. Der Lehrer zeigt, möglichst in einer bestimmten Taktart, wechselnd auf einen bestimmten Akkord der Kadenz, wodurch beim Singen durch die Kinder kleine harmonische Sätzchen entstehen (vgl. Beispiel 127a).

Im dritten Takt dieses Beispiels geht die Subdominante sogleich zur Dominante über. Hier ist zu besprechen, daß in der Mi-Stimme das fa nicht erst zu mi, sondern sofort nach re geht. Ist einige Sicherheit im Singen der Akkorde erreicht, können die Dominanten auch umgestellt werden, also die Dominante vor die Subdominante, womit ein Schritt in die schwebende Harmonik alter Zeit getan, bzw. der sogenannte plagale Schluß eingeführt wird.

127a

b

T S T D S T

… klären will, hängt vom Alter der Schüler ab; wichtig ist zuerst die klangliche Erfassung und die Klärung der harmonischen Wirkungen der Kadenz. Ein weiterer Schritt zur Beherrschung der Kadenz ist die Vertauschung der Stimmen, in enger und weiter Lage.

128a *Mi*-Stimme
Do-Stimme
So-Stimme
T S T D T

b *d* *s* *m*

c *s* *d* *m*

Die Kadenz wird zur Begleitung von Liedern benutzt. Beispiele: „Drunten im Unterland", „Juja, grün ist der Kirschenbaum". Eine Einzelstimme oder eine kleine Gruppe singt das Lied, die übrigen begleiten summend nach Zeigen des Lehrers oder auch nur nach eigenem Hören in Kadenzakkorden. Man sollte diese etwas primitive Art der Begleitung nicht allzulang pflegen. Viel besser wäre schon, nur Bässe im Sinne der Kadenz zu Liedern zu geben, wobei man sich nicht nur auf die Grundtöne der drei Dreiklänge beschränken, sondern auch die Terzen (Sextakkord) mit heranziehen sollte.

129 Auch mit Handzeichen

Die Einführung in die Kadenz kann natürlich auch sofort und sehr abgekürzt im Notenbild geschehen. Der Lehrer schreibt die drei Stimmen mit Do-Schlüssel oder in einer bestimmten Tonart an die Tafel, sogleich mit beiden Dominanten. Ohne ein Wort der Erklärung wird zunächst jede Stimme einzeln gesungen, dann zwei und endlich alle drei zusammen. Erst wenn die Kadenz auf diese Weise klanglich aus dem Notenbild entstanden ist, geschieht die Bewußtmachung dessen, was da geschehen ist, wobei dann auch die Baßtöne ins Notenbild gesetzt werden können.

Damit soll dieses Kapitel abgebrochen werden, über den weiteren Ausbau der Kadenz siehe S. 119. Sind die Schüler imstande, die Kadenz rein und sauber in allerlei Lagen zu singen, so ist nunmehr in Verbindung mit den vorhergegangenen Übungen im Kanonsingen und in der Zweistimmigkeit das Tor zum mehrstimmigen Chorgesang schon in sehr verschiedenen Stilformen weit aufgetan.

Übung im Notenschreiben

Die volle Beherrschung der Notenschrift ist nicht so einfach, wie mancher glaubt. Es gehört systematische und gleichmäßig weiterschreitende Übung dazu, ähnlich wie beim Erlernen einer fremden Sprache, bis sie als vollgültige Niederschrift lebendiger Musik im inneren Ohr zu klingen beginnt. Die Meinung, mit der Einführung der Note so lange zu warten, bis die Tonvorstellung eine gewisse Sicherheit erreicht hat, und bis dahin eine

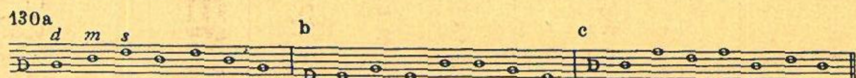
Silbenniederschrift zu benutzen, bei der in einfachster Weise, ohne symbolisches Umdenken, die Sache unmittelbar durch den Namen bezeichnet wird, hat viel für sich. Kleine Kinder schreiben gern die Silben auf, die sie singen. Auch später ist die rasche Silbenniederschrift eines musikalischen Einfalls bequemer als das umständliche Schreiben von Noten. Die Schwierigkeiten der Notenschrift als einer symbolhaften Darstellung der Musik sollen jedoch nicht überschätzt werden. Die Praxis eines logisch aufgebauten Unterrichtes bestätigt immer wieder, wie gedachte Schwierigkeiten fast spielend überwunden werden können. Andererseits aber sollte gerade der Glaube an die Schwierigkeit der Notenschrift ein Grund mehr sein, zeitig mit ihrer Einführung zu beginnen. Für die Vertreter des hier dargelegten Lehrganges ist es eine Selbstverständlichkeit, daß von der ersten Unterrichtsstunde an die Noten benutzt werden.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit der Note ist der systematisch-stufenmäßige Aufbau der musikalischen Erfahrungen und Tonvorstellungen, die zuletzt sämtlich in der Notenschrift vereinigt sind. Mit jedem Schritt der musikalischen Erziehung wird auch der entsprechende Schritt im Notenschreiben getan. Dieses begleitet den musikalischen Aufbau Schritt für Schritt als eine besondere Seite der Übung des neu Erarbeiteten. Nach der vortrefflichen Regel, Schwierigkeiten erst gesondert zu behandeln und zu lösen, hat sich auch die Einführung in die Notenschrift zu gestalten. Am Anfang steht als erste Teilaufgabe die Behandlung der Note als rhythmisches Zeichen, sodann als Tonhöhenbezeichnung. Diese Teilung bleibt längere Zeit bestehen.

Die Note als rhythmisches Zeichen. Diese Frage kann hier kurz behandelt werden. Das Nötige hierüber ist schon bei Darstellung der Punktnotation gesagt worden (S. 18). Doch seien die Stufen dieser Erarbeitung noch einmal kurz zusammengefaßt. 1. Der gehörte Rhythmus wird nachgeahmt und aufgenommen im Klatschen, Klopfen, Singen. 2. Er wird in Punkten als gemeinsame Niederschrift aller Schüler dargestellt. Dazu werden die rhythmischen Silben gesungen. 3. Aus der Punktnotation wird die Notenschrift vervollständigt. 4. Der Takt wird erkannt, die Taktstriche gesetzt. Die rhythmische Niederschrift ist damit fertig. Nun ist auch möglich, den Rhythmus eines Liedes aus dem Liederbuch richtig wiederzugeben. Zum Grundschlag wird er mit Rhythmussilben auf einer Tonhöhe gesungen. Bei all diesen Übungen und auch später noch ist die Viertelnote das Zeichen für den Schlag. Die Einführung anderer Notenwerte als Schlagnote gehört einer späteren Stufe der Arbeit an.
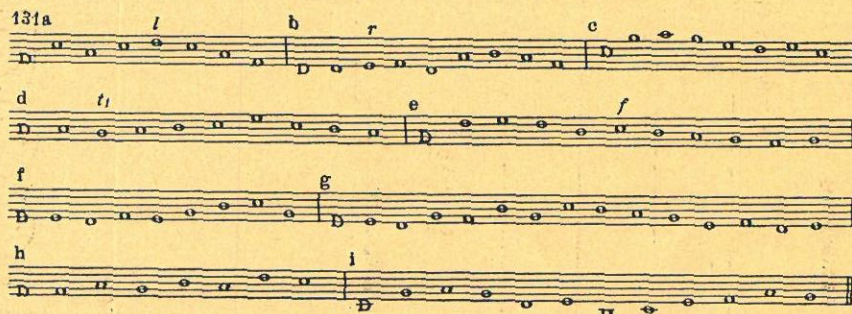
Die Note als Zeichen der Tonhöhe. Es ist anfangs nicht nötig, sofort das Fünfliniensystem zu benutzen. Es genügen zunächst zwei oder drei Linien (vgl. S. 36). Auf drei Linien lassen sich sehr gut viele Volks- und Kinderlieder aufschreiben. Doch wird man mit dem Übergang in das Fünfliniensystem und mit der Einführung des Do-Schlüssels nicht allzulang warten. Nunmehr setzt ganz systematisch das Notenschreiben als besondere Übung ein, in jeder Unterrichtsstunde sollten wenigstens 10 bis 15 Minuten für diese Aufgabe bereit sein. Zur Abwechslung können auch Noten gelegt werden. Die Kinder zeichnen sich auf Pappe ein Fünfliniensystem und schneiden aus dickem Papier runde Scheiben als Notenköpfe. Beim Schreiben wird nur der Bleistift benutzt. Anfänglich werden nur ganze Noten gemalt, weil diese verhältnismäßig schnell auf den richtigen Platz gesetzt werden können. Das Schreiben von Viertelnoten dauert zu lange. Zudem setzen Anfänger diese Notenwerte sehr ungenau auf die Plätze. Später kann man zum Schreiben von Vierteln zunächst ohne Hals übergehen, am besten läßt man sie in Form kurzer, dicker Striche mit weichem Bleistift schreiben, nicht umständlich ausmalen. Es entwickelt sich nun folgende Übung: Der Lehrer bezeichnet die Stelle des Do-Schlüssels. Er kommandiert einfach: „Do-Schlüssel im ersten Zwischenraum!“, zeichnet ihn vielleicht auch zur Kontrolle an die

Tafel. Nun singt er die zu schreibenden Noten mit ihren Silbennamen vor. Die Kinder schreiben sofort die einzelne Note auf ihren Platz und singen dabei die gehörte Silbe. Es handelt sich also nicht um ein Diktat im vollen Sinne des Wortes, sondern um eine einfache Schreibübung. Es ist nur der Platz der Note zu finden. *Man beginnt am zweckmäßigsten mit den* Tönen des Tonika-Dreiklanges; die Schüler wissen, daß sie auf gleichen Plätzen stehen. Der Lehrer gibt im Diktieren kleine Motive, meist Zweitakter; aber Taktstriche werden nicht geschrieben.

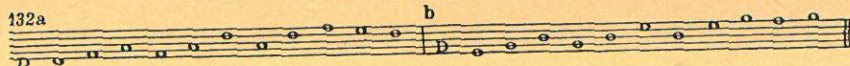


Die fertige Niederschrift wird mit dem Doppelstrich abgeschlossen. Sodann singen erst einzelne Kinder, später die ganze Gruppe, das Aufgeschriebene mit oder ohne Handzeichen ab. Zur Kontrolle der Richtigkeit des Geschriebenen können die Notenhefte ausgetauscht werden. Für jede neue Übung wird ein neuer Do-Schlüssel gewählt. Das Übertragen von Übungen auf andere Do-Plätze kann als Hausaufgabe gestellt werden. Wichtig ist, daß das Niedergeschriebene hinterher gesungen wird.
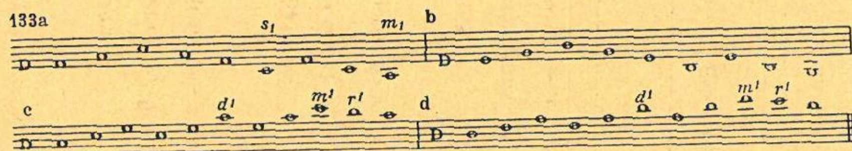
Die Notenschreibübung vollzieht sich lange Zeit in dieser festgelegten Weise. Jeder neu *bewußt gemachte Ton wird in sie einbezogen, sein Platz im Notenbild wird genau bezeichnet.* Es ist fraglich, ob man sogleich nach den Tönen do mi so das do^1 und das so_1 einführt. Gehörsmäßig liegen hier keine Bedenken vor, wohl aber für das Schreiben, da nun gegenüber dem Ausgangsdreiklang der Platzwechsel stattfindet, der genau geübt sein will. Man kann einige wenige Schreibübungen mit do^1 und so_1 machen, um die Sache zu klären, kann aber die wirkliche Übung des Notenbildes auf später verschieben und dafür sogleich die pentatonischen Töne la und re in die Niederschrift einbeziehen. La wird anfänglich nur als Wechselnote geschrieben, re als Durchgangs- und Wechselnote. Für den Anfang ist es gut, *Sprünge außer den im Tonika-Dreiklang gegebenen zu vermeiden, die anderen Tonleitertöne zunächst um diesen Dreiklang herum zu gruppieren.* Dieses ist auch zu beachten, wenn ti_1 und fa eingefügt werden. Jetzt liegen alle Tonleitertöne um den tonischen Dreiklang als Zentrum herum, von ti_1 bis la; eine Anordnung, die sehr übersichtlich ist. In diesem Raum können nun auch Terzsprünge außerhalb der Dreiklangstöne geschrieben werden; *dann auch in Verbindung mit den Terzen Quartsprünge.*
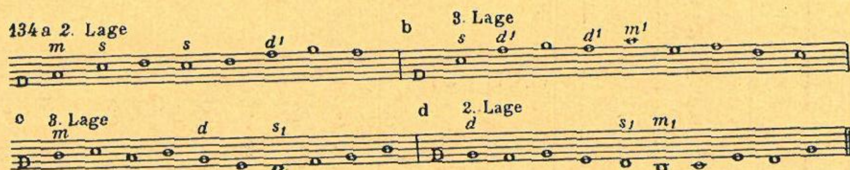


Als nächster Schritt würden am besten die zwei Umkehrungen des Tonika-Dreiklanges darzustellen sein, die erste und zweite Umkehrung über der Grundstellung, die zweite Umkehrung aber auch unter der Grundstellung.



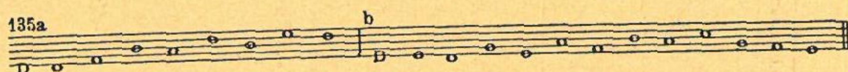
Dadurch kommen nun die Tonleiterstrecken so do^1 und so_1 do und damit der bekannte Platzwechsel zur Übung. Da die drei Lagen des Dreiklanges weit ausgreifen, muß bei verschiedenen Do-Schlüsseln jetzt auch die Einführung der Hilfslinien geschehen und erklärt werden. Es werden eine Zeitlang Dreiklangsformen von allen Plätzen aus geschrieben und gesungen.
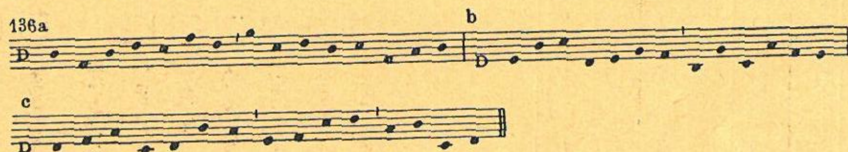


Als nächster Schritt bietet sich an, auch um die beiden Umkehrungen des Tonika-Dreiklanges die übrigen Töne der Tonleiter zu gruppieren. Es werden Wendungen geschrieben, in denen die Pentatonik stark hervortritt.
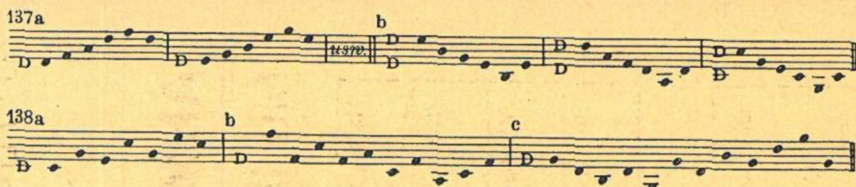


Größere Sprünge sind bisher wenig erschienen. Außer Terzen und Quarten ist nur noch die Quinte do so vorgekommen. Man kann zunächst die Quarte festigen, in Verbindung mit den zuletzt gegebenen Übungen.
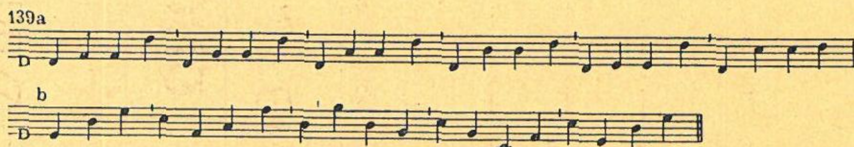


Dann wird man aber dazu übergehen, die Tonleiter in Form von Sequenzbildungen aufzuschreiben (vgl. Beispiel 31). Durch solche Übungen ist der Weg frei zur Beherrschung größerer Sprünge.



Vielleicht wird nun auch schon die Viertelnote mit und ohne Hals richtig und schnell geschrieben. Es folgen nochmals Dreiklänge von allen Plätzen des Notensystems aus, in großer Form mit Oktavverdoppelung, dann auch in verschiedener Weise zerlegt und auseinandergezogen, auch in Umkehrungen.



Umkehrungen der Intervalle im Raum der Oktave schließen sich an. Ob man dabei die Namen der Intervalle geben will, ist eine Frage zweiten Ranges. Auch im Schreiben muß dem Schüler ganz deutlich werden, wie die beiden Intervalle sich zur Oktave ergänzen.



Vielleicht führen die letzten Übungen schon über die Aufgaben eines normalen Gesangsunterrichtes in Schule und Haus hinaus. Diese Aufstellung will nur die Möglichkeiten zeigen; vor allzu systematischem und ermüdendem Üben sollte man sich hüten. Doch kann man diese großen Intervallsprünge den Schülern vielleicht durch den Ausdruck „Lehrbubensprünge" schmackhaft machen. Das Üben kann sich unter diesem Gesichtspunkt sehr lustig gestalten.

Lange vor diesen anspruchsvolleren Stufen in der Beherrschung der Note als Tonhöhe muß eine andere Gruppe von Schreibübungen einsetzen, nämlich die, in denen die Verbindung von Tonhöhe und Rhythmus vollzogen wird. Auf diese Verbindung ist schon an verschiedenen Stellen hingewiesen worden (S. 20). Auch hier handelt es sich um eine reine Schreibübung. Rhythmus und Tonhöhe gibt der Lehrer, der Schüler hat nur aufzuschreiben. Sobald das rhythmische Element hinzutritt, können nicht mehr einzelne Töne diktiert werden, sondern nur musikalische Einheiten, seien sie noch so kurz. Die Übung würde sich wie folgt vollziehen: Der Lehrer singt ein rhythmisches Motiv vor, und zwar auf Rhythmussilben. Die Kinder wiederholen singend und klopfen den Rhythmus. Nun gibt der Lehrer dazu eine Melodie in Tonsilben, die Kinder singen nach. Jetzt wird versucht, die Punktnotation in das Liniensystem zu geben, jeden Punkt auf die ihm zukommende Tonhöhe. Zur Kontrolle kann der Lehrer das fertige Motiv an die Wandtafel schreiben. Dasselbe rhythmische Motiv kann auch eine Reihe verschiedener melodischer Ausformungen erhalten. Diese Variierung des melodischen Elementes bei gleichbleibendem Rhythmus bedeutet für die Niederschrift eine Erleichterung. Auch hier gilt, daß leichtere Rhythmen mit schwereren Tonfolgen, leichte Tonfolgen dagegen (Tonleiterstrecken, Dreiklangslagen) mit schwierigeren Rhythmen verbunden werden.

Aus der Punktnotation können auch die Niederschriften entwickelt werden, in denen der Schlag durch eine andere Note als die Viertelnote ausgedrückt wird. Spätestens jetzt muß man auf eine systematische Darstellung der musikalischen Rhythmen zukommen, muß eine volle Erkenntnis des Verhältnisses der Tonlängen nicht nur zum Grundschlag, sondern auch vor allem zueinander gegeben werden. Der Ansatzpunkt vom lebendig pulsierenden Grundschlag her dürfte bei dieser systematischen Klärung vor allem mechanischen Zählen und

Rechnen bewahren. Auch bei der Darstellung eines anderen Notenwertes als des Viertels für den Schlag kann von der Punktnotation ausgegangen werden. Es wird einfach festgestellt, zu welcher Note der Punkt jetzt vervollständigt werden soll, ob zu einer halben Note oder zu einem Achtel. Das folgende Beispiel klärt diesen Vorgang.

140

a Punktnotation: 4

b *Schlagnote* ♩ C

c Schlagnote ♪ 4/8

d Schlagnote 𝅗𝅥 4/2

Rhythmussilben stets: ta ta ta – | tate tate ta – | ta –te ta tafatefe | ta tate ta –

Sobald im Notenschreiben Rhythmus und Melodie zusammen darzustellen sind, ergibt sich in stärkerem Maße die Möglichkeit von Hausaufgaben, die Beziehungen zum Gebiet der Improvisation haben. Einige seien genannt: 1. Ein gegebener Rhythmus wird zur Melodie *ausgeformt* durch Hinzufügung von Takt und Tonhöhen. 2. Eine Tonfolge ohne Takt und Rhythmus wird rhythmisiert. Die Aufgaben 1 und 2 können in vielfältiger Variierung gelöst werden. 3. Eine Niederschrift mit einer Viertelnote als Grundschlag kann in Taktarten übertragen werden, die eine halbe Note oder ein Achtel als Schlagnote haben. 4. Die schon früher geübte Versetzung einer melodischen Linie in eine höhere oder tiefere Lage durch Wahl eines *neuen Do-Schlüssels oder einer neuen Tonart* kann weitergefördert werden als wertvolle Hilfe für das Transponieren.

Mit Einführung des Quintenzirkels und der absoluten Tonnamen beginnt die letzte Stufe der vollen Beherrschung der Notenschrift. Es sei noch einmal daran erinnert, daß es sehr nützlich ist für das Lernen der absoluten Tonnamen, den Quintenzirkel in der Anordnung von *Silbentafel IV auch mit diesen Namen aufzuschreiben.* Das so entstehende System der Tonleitern erleichtert ihre Erlernung in absoluten Namen ganz außerordentlich. Hinzu tritt die Schreibübung. Die Tonleitern werden am besten auf zweierlei Weise geschrieben: Einmal läßt man die Vorzeichnung vor die einzelnen Töne setzen als Hilfe zur guten Einprägung; dann aber läßt man die Tonleiter auf die übliche Art schreiben mit der Vorzeichnung zu Beginn des Notensystems. In jedem Falle *ist es notwendig, immer wieder* die Halbtonschritte mi fa und ti do[1] durch kleine Bögen zu bezeichnen. Weitere Schreibübungen zur Sicherung der absoluten Tonnamen sind möglich. Zwei von ihnen seien noch genannt: 1. Der Lehrer diktiert kleine Melodien in absoluten Tonnamen, die Schüler schreiben die entsprechenden Noten auf und singen sie mit absoluten und relativen Namen ab. 2. Eine bestimmte Tonart wird festgelegt. Der Lehrer singt *in relativen Silben vor,* die Schüler schreiben die Noten der Tonart nieder. Bei einem bestimmten Ton deutet der Lehrer um in eine neue Tonart. Die Schüler folgen mit der Niederschrift, gleichfalls in absoluten Tonnamen.

141

Ausgangstonart *D-Dur*

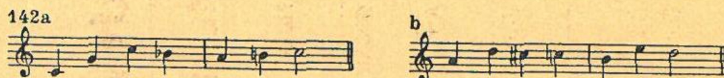
Der Lehrer singt:

Die Schüler schreiben:

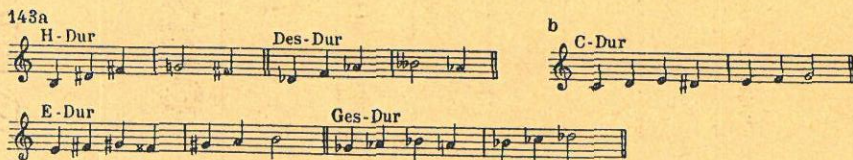
d m s d' t l s/m f r s m r d t, l, t,/m

l s m s/f l s m s d' l s r m t, d –

Durch solche Übungen wird auch die Bedeutung des Auflösungszeichens klar: Für b-Töne bedeutet es eine Erhöhung, für Kreuz-Töne eine Erniedrigung. Der Erkenntnis dieser Tatsache dienen auch kleine chromatische Wendungen.



Bevorzugt man zur Niederschrift solcher chromatischen Motive Tonarten mit zahlreichen Vorzeichnungen, oder transponiert man solche Wendungen aus einer sogenannten „leichten" Tonart in eine „schwere", so wird der Schüler auch mit ♯♯ und ♭♭ bekannt.



Beim Erlernen und Niederschreiben der Moll-Tonleitern, harmonisch und melodisch, ergeben sich neue Möglichkeiten zur völligen Beherrschung der Notenschrift, vor allem auch für das richtige Schreiben der chromatischen Töne.

Zwei grundsätzliche Bemerkungen mögen abschließend noch gemacht sein.

1. In der Literatur zeigt das Notenbild chromatischer Vorgänge sehr oft allerlei Schreibfehler. Sie scheinen dadurch bedingt, daß der betreffende Komponist sich wahrscheinlich bei der Niederschrift nicht vom Bewegungsimpuls der Töne leiten ließ, sondern von einer Erinnerung an die Klaviatur. Hier wäre Bemühung um eine saubere Orthographie schon im Interesse der Schüler sehr zu begrüßen.

2. Die Art verschiedener zeitgenössischer Komponisten, überhaupt keine Tonartvorzeichnungen mehr zu geben, sondern jeder einzelnen Note stets das ihr zugehörige Zeichen vorzusetzen, führt zu einer Auflösung der Bedeutung der Notenschrift für die Erkenntnis der musikalischen Vorgänge. Bis in die Spätromantik hinein ist aus der Notenschrift abzulesen, welche Tonart vorliegt, ob der Übergang in andere Tonarten stattfindet (Modulation), ob echte Chromatik auftritt. Gewiß gibt es zeitgenössische Musik (Zwölftonmusik), die ohne Hinweis auf eine bestimmte Tonart niederzuschreiben ist. Daneben aber erscheinen Kompositionen, die auch heute noch eine Tonart festhalten, ja die sogar auf jede Modulation und Chromatik verzichten, und dennoch keine Tonartvorzeichnungen mehr geben, sondern jede einzelne Note mit ihrem Zeichen versehen. Es wäre gut, wenn man sich von dieser Vernebelung der Notenschrift als Darstellung musikalischer Vorgänge wieder frei machte. Ansätze zur Besserung dieser wenig guten Gewohnheit scheinen zur Zeit schon sichtbar zu werden.

Musikdiktat

Von zwei methodischen Ansatzpunkten in der Musikerziehung sprach das Kapitel „Umgang mit dem Lied": von der Niederschrift zur klingenden Musik, von der klingenden Musik zur Niederschrift. Beide Wege gehören zusammen und befruchten sich gegenseitig. Der zweite Weg findet im Musikdiktat seine Krönung und schärfste Ausprägung. Hier hat der

Schüler die erklingende Musik in aufnahmebereiter innerer Stille zu empfangen ...
zu erkennen und niederzuschreiben.

In der üblichen Praxis der Musikerziehung scheint man dem Musikdiktat gern den Vorrang zu geben. Gute Leistungen auf diesem Gebiet werden allgemein als Zeichen hoher Musikalität gewertet. Das soll gewiß nicht bestritten werden; es fragt sich aber doch, ob der für das Diktat aufgewendete Fleiß und die geopferte Zeit dem Erfolg entsprechen. Zahlreiche Erfahrungen sprechen dafür, daß man auch in der Ausbildung des Fachmusikers das Diktat nicht einseitig bevorzugen sollte, besonders nicht im Anfang. Es scheint für die Entwicklung des Musiksinnes besser zu sein, zuerst als Ziel das Vom-Blatt-Singen in den Vordergrund zu rücken und auf diesem Gebiet vollkommene Leistungen zu erreichen. Diese Fähigkeit, richtig und rasch ein Notenbild aufzufassen und singend zu verwirklichen, ist erfahrungsgemäß eine äußerst wertvolle Vorbereitung für das Diktat. Sie gibt, methodisch richtig entwickelt, eine so enge Verbindung zwischen Tonvorstellung und Note, daß daraus für das Diktat ein großer Vorteil entspringt: Ruft beim Vom-Blatt-Singen das Notenbild die Tonvorstellung wach, so nun umgekehrt beim Diktat der gehörte Ton das Notenbild. Es ist nicht zu leugnen, daß dieser zweite Weg seine besonderen Schwierigkeiten hat, darum gehört er nicht einseitig an den Anfang der Musikerziehung.

Die Schüler fürchten das Musikdiktat meistens, ähnlich wie die Klassenarbeit in anderen Unterrichtsfächern. In der Musik sollte das nicht so sein. Der Grund liegt meist in der mangelhaften Gehörbildung, die einen systematischen Aufbau vermissen läßt. Für das Diktat ist besonders wichtig, daß genau stufenmäßig vorgegangen wird, daß die Schwierigkeiten Schritt für Schritt gesteigert werden. Man sollte bei den Elementen lange verweilen und nur langsam zu größeren Aufgaben fortschreiten, damit zunächst in den Grundlagen unbedingte Sicherheit und die Vermeidung jedes Fehlers gewährleistet ist. Im Grunde muß das Diktatschreiben in einem ähnlichen Stufengang aufgebaut werden, wie er für die Erarbeitung der Niederschrift eines Liedes gegeben wurde (S. 88).

Der Lehrer sollte sich beim Geben eines Diktates, namentlich bei Rhythmen, in Zucht nehmen. Er darf sie nicht ungenau und nachlässig geben und die Schüler dadurch zu Fehlern verleiten. Er muß im Geben von Tempo, Takt, Rhythmus, Phrasierung, Ausdruck sich einer möglichsten Vollkommenheit befleißigen. Ferner muß alles getan werden, innere und äußere Ruhe beim Diktatschreiben ungeschmälert herzustellen. Die Erziehung zu rechter Hörhaltung ist unbedingt nötig, ein rechtes Auffassen der Musik ist sonst nicht möglich. Es sollen nun die Punkte kurz zusammengefaßt werden, die für das Gelingen des Musikdiktates wichtig sind. Wenn dabei Gesagtes wiederholt wird, so erscheint es doch jetzt in einem neuen Lichte.

1. Erziehung der sinnlichen Wahrnehmung: Voraussetzung ist gesammelte Stille. Die Erfahrung zeigt, daß viele, namentlich auch junge Menschen, das Wesen des Hörens verkennen. Sie verwechseln es mit Denken: Sollen sie einen bestimmten Ton angeben, so grübeln sie oft krampfig gespannt darüber nach, wie er wohl klingt, anstatt das Gegenteil zu tun, nämlich das gespannte Wollen aufzugeben, sich zu lösen, still zu werden, nach innen zu gehen und konzentriert zu lauschen – kurz, in die Hörhaltung einzugehen. Dann wird der Ton auf den Hörer zukommen wie ein Geschenk. Die Erziehung dieser Hörhaltung ist für die gesamte Musikerziehung wichtig, sie muß ständig geübt werden (vgl. S. 9 u. 158). Beim Diktatgeben soll nicht zu laut vorgesungen und vorgespielt werden. Auch soll das Diktat nicht öfter gegeben werden als unbedingt nötig ist, am besten ein kurzes Motiv nur einmal. Die einzelnen Teile einer Melodie sollen nie schnell hintereinander wiederholt werden. Besser ist es, dafür lieber Pausen zu machen. Es ist keine Äußerlichkeit, sondern eine Hilfe zur

Konzentration, wenn man die Schüler zu einer zuchtvollen Körperhaltung beim Diktatschreiben anhält: sie sollen aufgerichtet und doch entspannt sitzen, mit beiden Füßen auf dem Fußboden ruhend; durch eine Atemhaltung, die an die Art des „Aufatmens" anknüpft, wird diese Körperhaltung gut unterstützt. Das leichte Schließen der Augen, wichtig für das Hören, stellt sich dabei oft von selbst ein, wird bei vielen während des Anhörens von Musik zur guten Gewohnheit. Während des Diktierens darf kein Schüler ein Schreibgerät in der Hand haben. Nach dem Geben der Töne soll noch eine kurze Pause des stillen Nachhörens und Bewußtmachens gehalten werden; erst dann darf das Schreibgerät ergriffen, darf nun schnell niedergeschrieben werden.

2. Bewußtmachung: Der Schüler ist daran zu gewöhnen, daß er zuerst den Rhythmus auffaßt. Schon beim ersten Hören des Diktates soll er sich einschwingen in den Grundschlagablauf der gehörten Melodie. Zuerst wird das mit feiner Körperbewegung geschehen, später wird es nur noch ein inneres Mitschwingen sein. Taktart und Rhythmus werden dadurch meist rasch erkannt. Indem dabei auch die Rhythmussilben ins Bewußtsein treten, wird zugleich auch das rhythmische Notenbild deutlich. Ohne diese Erziehung zum Mitschwingen im Grundschlag ist das Erfassen schwererer Rhythmen, z. B. Synkopen, kaum möglich. Beim Auffassen der tonalen Gegebenheiten ist das Ohr zuerst auf das Tongeschlecht (Dur, Moll, Kirchentöne) zu richten. Damit werden sich aber auch zugleich die relativen Silben ins Bewußtsein drängen. Wer gespannt darauf achten muß, welche Töne (in Silben) soeben erklingen, ist noch nicht so weit gefördert, daß er mit gutem Erfolg Diktat schreiben kann. Ton und relative Silbe müssen besonders auch durch das Singen vom Blatt so zur Einheit verschmolzen sein, daß mit dem erklingenden Ton die Silbe aus dem Unterbewußten spontan auftaucht und daß damit die melodische Linie erkannt wird. Ihre Darstellung in einer bestimmten Tonart ist dann reine Schreibarbeit.

3. Niederschrift: Vielen Menschen ist die Niederschrift in Noten eine umständliche, viel Schwierigkeiten bereitende Sache. Sie sind im Notenschreiben nicht genügend geübt, werden durch die rein manuelle Arbeit vom inneren Hören abgelenkt und verlieren den Faden. Das Notenschreiben muß auf das beste vorbereitet sein. Ohne Gewandtheit in ihm wird Diktatschreiben immer behindert sein, trotz aller musikalischen Begabung. Der intelligente Schüler wird in schwierigen Fällen jetzt die Punktnotation bei komplizierten Rhythmen zu einem nach persönlichem Geschick und Bedürfnis abgewandelten Stenogramm entwickeln, aus dem dann das volle Notenbild ohne Fehler erwächst. Der Lehrer soll immer wieder dazu ermuntern, diese zuerst in Punkten ausgeführte Skizze des melodischen Ablaufes auf das Notenpapier zu werfen und dann erst das Notenbild fertigzustellen.

4. Vorbereitung und Vorformen des Diktates: Soeben wurde in den Punkten 1 bis 3 eine Ausführung gezeigt, die als Idealfall bezeichnet werden kann. Der Weg zu diesem Erfolg ist lang. Es sollen noch einige Hinweise gegeben werden, um dieses Ziel erreichen zu können.

a) Von Anfang an, also auch auf der Elementarstufe, sollen Töne nicht allein nach Denkmitteln (Handzeichen, Silbentafeln, Noten) aktiv gesungen, sondern auch losgelöst von Denkmitteln gehört und erkannt werden. Bei dem kleinen Kinde schon gibt es nach einigen Stunden, wenn die drei ersten Töne bekannt sind, das schon erwähnte beliebte Raten von Tönen (vgl. S. 36). Dieses Raten bezieht sich nur anfänglich auf einen Ton. Bald wird der Lehrer kleine melodische Wendungen von zwei oder drei Tönen singen und spielen und auffordern, sie mit Namen und Handzeichen nachzusingen. Sind alle sieben Töne der Dur-Tonleiter bekannt, so läßt sich diese Übung mit Hilfe des Klaviers schön ausbauen. Die vorgespielten kleinen Motive werden zuerst nachgesummt und auf Silben gesungen oder auch mit Handzeichen an der Silbentafel gegeben. Allmählich

fällt das Nachsummen weg. Es kommt darauf an, die gehörte kleine Melodie sofort mit den Silben zu benennen. Weitere Übungsmöglichkeiten dieser Art siehe unter „Befestigungsübungen der Dur-Tonart" (S. 45).
In gleicher Weise ist mit Rhythmen zu verfahren. Vorgegebene Rhythmen werden nachgeklopft, erkannt, auf Rhythmussilben gesungen. Auch diese Übung wird durch neu eingeführte Rhythmen erweitert und lange Zeit fortgeführt, wenn sie in der Unterrichtsstunde auch nur einige Minuten Zeit in Anspruch zu nehmen braucht.

b) In jeder Stunde sollen gehörte Töne und Rhythmen niedergeschrieben werden. Was völliger Besitz ist, kann leicht geschrieben werden. Die unter Punkt a) angedeuteten Übungen werden der Niederschrift vorausgehen: Töne und Rhythmen werden gesungen, benannt und dann singend geschrieben. Es kann Punktnotation, es können Tonsilben oder Noten geschrieben werden.

c) Nach den unter Punkt a) und b) gegebenen Hinweisen sollte man lange arbeiten, bei schwierigeren Aufgaben der höheren Stufen auch immer wieder zu ihnen zurückkehren. Aber allmählich wird es Zeit, diese Vorformen des echten Diktates, diese Zwischenglieder von Wiederholung und Bewußtmachung abzubauen. Zuerst fällt das Singen zur Niederschrift weg. Es ist ein bedeutsamer Schritt, wenn die Schüler zur Niederschrift die Melodie nicht mehr singen, sondern nur noch innerlich hören. Damit verschwindet auch gleichzeitig das gemeinsame Niederschreiben, jeder Schüler steht jetzt für sich allein. Der nächste bedeutungsvolle Schritt ist der Verzicht auf die Erarbeitung von Rhythmus und Tonhöhe durch die Klasse. Es bleibt jetzt dem einzelnen Schüler überlassen, das Gehörte musikalisch richtig aufzufassen und zu behalten, wenn es nun zur Niederschrift geht. Der Lehrer kann anfänglich noch Hilfen geben: Er kann den Grundton summen oder benennen lassen, oder auch Anfangs- und Schlußton, oder auch den Höhepunkt einer Phrase. Er kann die Taktart feststellen lassen oder auch einen schweren Rhythmus usw. Doch allmählich hören diese Hilfen auf, bei einer gut geführten Gruppe werden sie bald entbehrlich. Das einfache, spontane Nachsingen des Diktierten auf einen Vokal oder summend, vor aller Bewußtmachung, nur als Hilfe für das Wahrnehmungsvermögen und das Tongedächtnis kann am längsten beibehalten werden. In diesem Sinne kann auch ab und zu nochmals zur gemeinsamen Niederschrift gesummt werden. Auch wird es mancher Lehrer wohl für wichtig halten, noch bis zuletzt Hilfen für die Bewußtmachung zu geben. Feste Regeln sind hier nicht zu geben, es gibt viele Übergänge beim Abbau dieser Hilfen. Auf alle Fälle scheint aber doch die Fähigkeit, gehörte Musik sofort nach einmaligem Hören fehlerlos nachzusingen, zu den wichtigsten Voraussetzungen der Gehörbildung im allgemeinen und des Musikdiktates im besonderen zu gehören. Sie zu üben, muß jede Gelegenheit ergriffen werden, auch beim Diktat. Man gebe das öftere Vorspielen beim Diktieren auf, weil es die Schüler nur unruhig macht, erziehe sie vielmehr, wie schon angedeutet, durch sparsame, mit Pausen durchsetzte Darbietung zu gesammeltem Hören. Man lasse lieber durch längere Zeit hindurch das Gehörte vor der Niederschrift nachsummen. Endlich fällt auch diese letzte Hilfe. Das „echte" Diktat ohne jede Hilfe ist nun möglich und wird nach diesen systematischen Vorbereitungen zu sicheren Erfolgen führen.

Zusammenfassend sei nochmals daran erinnert, daß der hier dargestellte Stufengang der Musikerziehung, der zuerst die Schwierigkeiten in ihre Einzelheiten auflöst und diese einzeln gründlich erarbeitet, als Grundlage zur systematischen Erreichung und Bewältigung schwierigerer Aufgaben auch im Diktat möglichst genau einzuhalten ist. Diktat und diktatähnliche

Übungen begleiten den ganzen Lehrgang, je gründlicher auch hier die Elemente betrieben werden, desto selbstverständlicher werden hohe und höchste Ziele erreicht werden.

Vom mehrstimmigen Diktat ist hier mit Absicht nicht die Rede gewesen. Dieses kommt wenigstens in Hinweisen zur Behandlung in dem Teil dieser Schrift, der höhere Arbeitsgebiete behandelt, vor allem bei der Methodik der Harmonielehre.

Höhere Stufen der Gehörbildung

Die nunmehr zu besprechenden Aufgaben gehören zur Ausbildung des Fachmusikers. Damit soll keine Grenze zu der des „Liebhabers“ gezogen werden. Auch dieser kann und soll nach Begabung und Neigung mit diesen Aufgaben bekannt gemacht und in seiner musikalischen Ausbildung höheren Stufen entgegengeführt werden, deren Grenzen fließend sind. Aber was der „Liebhaber“ mehr oder weniger gründlich treibt, das hat der Berufsmusiker als Teil seiner Ausbildung voll zu beherrschen.

Die methodische Behandlung der hier zu besprechenden Aufgaben geschieht nach Grundsätzen, die überall die gleichen sind. Überall treten dieselben Übungsformen auf. Sie mögen hier einleitend angedeutet werden.

1. Die öfters erwähnten beiden Ansatzpunkte „Von der Niederschrift zur musikalischen Verwirklichung“, „Von der klingenden Musik zur Niederschrift“ sind auch hier zu beachten. Das bedeutet: a) Der Lehrer stellt eine Aufgabe durch genaue Beschreibung, durch Zuruf, durch irgendeine Form der Niederschrift; die Schüler lösen die Aufgabe durch Singen, in relativen oder absoluten Tonnamen. Auch kann dabei das Instrument herangezogen werden. b) Der Lehrer diktiert eine musikalische Wendung, die Schüler hören sie, machen sie sich bewußt, singen sie in Silben oder Tonnamen, schreiben sie nieder oder stellen sie auf einem Instrument dar.

2. Alle Übungen vollziehen sich zunächst im Raum einer bestimmten Tonart, die einzelne musikalische Wendung ist tonal gebunden. Zweck dieses Verfahrens ist, das Gefühl für die Tonalität immer feiner zu entwickeln.

3. Die Tonarten werden bei ein und derselben Übung möglichst rasch gewechselt. Hier ist die Fähigkeit zu entwickeln, den Raum einer Tonart blitzschnell zu verlassen und die Töne einem anderen Zentralton zuzuordnen. Dabei wird größte Beweglichkeit im Wechsel tonaler Beziehungen verlangt. Die Lösung dieser Aufgabe gelingt um so besser, je mehr die unter Punkt 2 bezeichnete tonale Bindung dem Schüler zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Hier bieten sich nun verschiedene Übungsmöglichkeiten an:

a) Ein und dieselbe melodische Formel wird von möglichst vielen Tönen aus gegeben. Der Lehrer gibt einen Anfangston, die Schüler singen von ihm aus die geforderte Wendung. Es wird sofort ein anderer Ton gegeben, von dem aus dieselbe Wendung auch gesungen wird usf.

b) Von einem feststehenden Ton aus als Ausgangspunkt werden die tonal und melodisch verschiedenartigsten Gebilde gesungen, aber auch als Diktat gegeben.

c) Es werden „Ketten“ gesungen, bei denen der Schlußton einer Wendung der Anfangston der nächsten wird. Diese Ketten können aus der gleichen melodischen Formel gebildet werden, aber auch aus verschiedenen melodischen Motiven zusammengesetzt sein. Bei dieser Form des Übens kommt man meist schnell an die Grenze des Stimmumfanges. Man fängt in solchem Falle in der höheren oder tieferen Oktave des Schlußtons wieder an und fährt fort. Man kann aber auch zwei Wendungen miteinander verbinden, eine aufwärts führende und eine abwärts gehende.

4. Als Hilfsinstrument wird bei diesen Übungen das Klavier benutzt. Der Lehrer gibt auf ihm die zu diktierenden Wendungen; der Schüler kontrolliert auf ihm, was er gesungen hat. Durch das Klavier wird ermöglicht, daß der einzelne Schüler diese Aufgaben daheim ohne Mithilfe eines anderen Menschen sehr gut lösen kann. Er schlägt am Instrument einen Ton an, singt von ihm aus die geforderte Wendung in Silben, spielt sie zur Kontrolle und singt sie hinterher noch in absoluten Tonnamen. Da die Übungen von dauernd wechselnden Tönen aus gegeben werden, entsteht eine starke Beherrschung der Tonarten mit absoluten Tonnamen. Das Niederschreiben der Lösungen wird dadurch teilweise überflüssig gemacht. Die Niederschrift braucht in gewissen Fällen nur die Tonart mit vielen Vorzeichen zu berücksichtigen. Weitere methodische Einzelheiten sind bei Behandlung der einzelnen Gebiete gegeben.

Chromatik

Chromatische Töne haben die Tendenz, das tonale Geschehen als das eines einheitlichen musikalischen Vorganges aufzulösen oder doch wenigstens zu erschüttern. Die Aufgabe ist zunächst, dem Zerfall des Tonalen durch die Chromatik in rechtem Üben zu begegnen. Jeder chromatische Ton muß in seiner Beziehung zur vorliegenden Tonalität gehört werden. Nützlich ist hier, wenn man der chromatischen Wendung eine rein diatonische vorangehen oder nachfolgen läßt, wozu am besten die gleiche Wendung nur abgewandelt wird. Dieses Miteinander von Chromatik und Diatonik ist für das tonale Hören bedeutungsvoll. In gleicher Weise fördernd wirkt auch die Einbeziehung der chromatischen Töne in die Kontrollwendungen.

Das Geben chromatischer Motive durch den Lehrer geschieht am besten nach der Silbentafel IV oder V, die er im Notfall an die Wandtafel zeichnet. Er zeigt die Töne an der Tafel, die Schüler singen sogleich mit oder singen erst nach Beendigung des Zeigens. Das Gesungene kann auch in Notenschrift übertragen werden. Ferner spielt der Lehrer allerlei Motive am Klavier vor, diatonische und chromatische gemischt; die Schüler singen in relativen Silben nach, dann auch nach Zuruf des absoluten Namens des Anfangstones in absoluten Tonnamen. Einzelne Schüler spielen das Gesungene am Klavier und übertragen es auch in andere Tonarten.

Chromatik wird anfänglich, namentlich bei schwierigen Wendungen, recht unrein gesungen. Diese Schwierigkeit kann behoben werden durch Einschalten diatonischer Formeln. Der Lehrer muß dabei versuchen, das innere Hören des Schülers so zu lenken, daß der Auflösungston vorausgehört, daß die Vorstellung des chromatischen Tones von ihm aus bestimmt wird. Gerade bei der Chromatik ist es wichtig, anfänglich sehr ruhig, in stiller Gesammeltheit und mit Hörpausen zu arbeiten. Schließlich ist auch zu beachten, daß mangelhaft entwickelte Muskelempfindungen der Kehle bei fehlerhafter Intonation eine Rolle spielen. An das Singen diatonischer Wendungen ist die Kehle gewöhnt, wenig aber an das Intonieren chromatischer Töne. Mancher hört chromatisch richtig, macht aber dann beim Singen oft starke Intonationsfehler. Hier hilft nur intensive Singübung, verbunden mit steter und ruhiger Entwicklung der Tonvorstellungen.

Es sei nun versucht, die Übungen in Chromatik vom Leichten zum Schweren zu ordnen. Die schon früher gegebenen Übungen (S. 59) sind hier nochmals aufgeführt. Bei den Beispielen ist vielfach eine rein diatonische Variante als Hilfe angegeben.

a) Der chromatische Ton wird von seinem zugehörigen Lösungston aus gesungen und wieder zu diesem zurückgeführt. Bei Erhöhungen erscheint also die Urformel do ti_1 do, bei Erniedrigungen die Wendung mi fa mi.

fi — b *si*

c *ri* — d *di*

145a *lu* — b *tu*

c *mu* — d *ru*

b) Der chromatische Ton wird zwar von dem zu ihm gehörenden Lösungston aus angegeben, bei der Auflösung wird aber ein anderer Ton vor dem Lösungston eingeschoben. Gut ist, die Wendung nach dem Lösungston so weiterzuführen, daß an Stelle des chromatischen Tones wieder der diatonische eintritt.

146a *fi* — b *di*

c *tu* — d *lu*

c) Der chromatische Ton wird angesprungen, dann sofort aufgelöst. Auch hier ist die Vorbereitung durch rein diatonische Melodik sehr nützlich. Besonders die Erniedrigungen bedürfen sorgfältiger Vorbereitung.

147a *fi* — b

c *lu* — d *ru* *tu*

d) Der diatonische und der von ihm abgeleitete chromatische Ton erscheinen unmittelbar hintereinander.
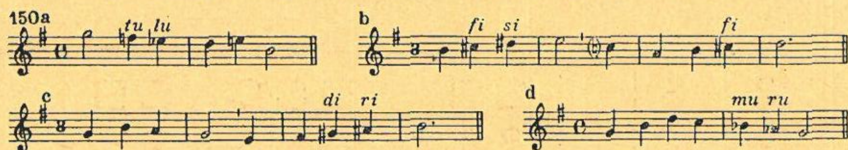
148a *fi* — b *di*

c *tu* — d *lu* *mu*
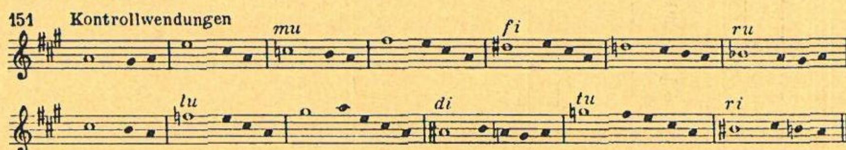
e) Kurze Tonleiterstrecken über 3, 4 oder 5 Töne mit einem chromatischen Ton, dabei immer wieder Vergleich der diatonischen und chromatischen Führungen.

149 *fi* *tu* *mu* *di*

f) Tonleiterstrecken mit zwei chromatischen Tönen gleicher Art hintereinander.
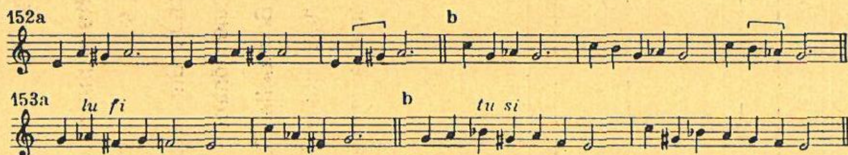


g) Einbeziehung der chromatischen Töne in die Kontrollwendungen. Der chromatische Ton wird richtig aufgelöst. Anschließend wird die Kontrolle des Auflösungstones gesungen. Hier ist sehr nützlich, die chromatischen Töne im Wechsel mit diatonischen Tönen nach guter Befestigung der Tonart frei einsetzend zu intonieren. Ist dieses einigermaßen gut gekonnt, so fordert der Lehrer auf, einen bestimmten Ton zu singen und die Kontrollwendung anzuschließen. Bei chromatischen Tönen wird natürlich erst die Auflösung gegeben.

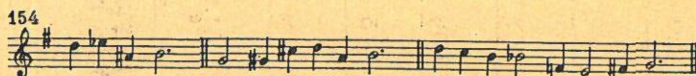


Als Diktat werden chromatische Töne mit anschließender Kontrollwendung vorgespielt, dabei muß abgesprochen werden, ob Erhöhungen oder Erniedrigungen zu üben sind, weil die temperierte Stimmung des Klaviers die Unterscheidung von Erhöhung und Erniedrigung nicht hörbar macht. Diese Übung kann der Schüler auch ganz allein ausführen. Auch in der Diatonik ist ihm möglich, sich selbst Kontrollwendungen am Klavier zu geben. Die Tonart kann dabei nur C-Dur sein. Er schließt die Augen oder dreht sich mit dem Rücken zum Instrument, tippt eine Untertaste, singt die betreffende Silbe und führt sie kontrollierend zum c zurück. Diese Beschränkung auf C-Dur fällt bei der Chromatik weg. Der Schüler wird einen beliebigen Ton als Grundton nehmen, zunächst die Tonalität durch einige Singübungen völlig sichern und dann „blind" auf dem Instrument Tasten anschlagen, deren Töne diatonische oder chromatische sind, und wird sie kontrollierend zum Grundton hinführen, nachdem er entschieden hat, ob er einen chromatischen Ton als Erniedrigung oder Erhöhung hören will. Er kann die Kontrollwendung auch anschließend spielen und mit absoluten Tonnamen singen. Auf diese Weise ist es möglich, alle zwölf Töne der Oktave in die Tonalität einzuordnen.

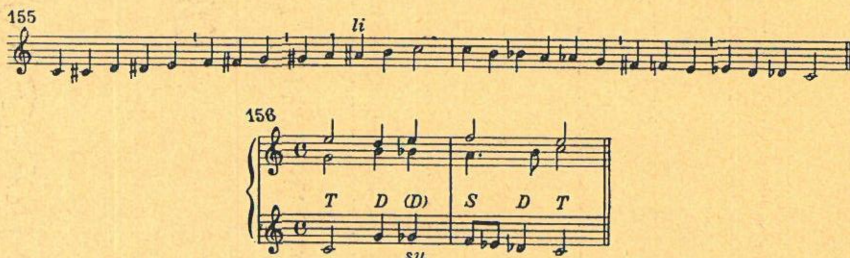
h) Die chromatischen Intervalle der übermäßigen Sekunde und der verminderten Terz. Die übermäßige Sekunde ist das leichtere Intervall. Die Art des Übens zeigt Beispiel 152. Die verminderte Terz entsteht, wenn die beiden zu ein und demselben Ton gehörenden chromatischen Töne (Leiteton und Gleitcton) unmittelbar aufeinanderfolgen. Einer der chromatischen Töne kann auch angesprungen werden.



i) Unmittelbare Folge von chromatischen Tönen in größeren Intervallabständen. Bei diesen schwierigen Übungen ist diatonische Vorbereitung besonders nützlich als Hilfe für die Tonvorstellung.



k) Die chromatische Tonleiter. Der chromatische Ton su, die erniedrigte Dominante, ist hier vermieden worden. Ein echtes „su" dürfte in tonal gebundener Musik sehr selten vorkommen, höchstens bei Alteration der Dominante zur Subdominante.
Solche Wendungen werden wahrscheinlich schon als eine Art Modulation empfunden. Dagegen ist die Weiterführung des Leitetons der Dominante (fi) in die Septime des Dominantklanges (fa) dem Ohr von der klassischen Musik her außerordentlich geläufig.



l) Es besteht natürlich auch die Möglichkeit, die Kirchentöne durch Chromatik darzustellen. So ist z. B. die Reihe do[1] tu lu so der phrygische Tetrachord. Damit kommt man aber in Widerstreit zur Notenschrift, in der die Kirchentöne eben nicht auf do aufgebaut sind, sondern auf anderen Stufen der Stammtonreihe. Dabei ist keineswegs zu übersehen, daß kirchentonartliche Melodik in größeren Kompositionen auch durch Chromatik ausgedrückt werden kann; ja, oft liegt sogar die Notwendigkeit vor, es zu tun.

Abschließend sei betont, daß alle diese Übungen mit Chromatik, deren Aufgabe die Einordnung aller Töne der Oktave in den tonalen Zusammenhang ist, natürlich auch transponiert werden können, singend, am Instrument spielend und auch schriftlich.

Kontrollwendungen und andere melodische Formeln

Von den Kontrollwendungen war schon Seite 45 die Rede. Sie haben die Aufgabe, diatonische oder auch chromatische Töne in der Tonart zu befestigen und damit das Tonalitätsgefühl zu stärken. Jetzt sollen sie sich verselbständigen, eine Hilfe werden, die vorliegende Tonalität schnell aufzugeben und eine andere hörend oder musizierend schnell zu ergreifen. Die doppelte Weise des Übens, die einleitend schon beschrieben wurde, paßt sehr gut für die Kontrollwendungen: 1. Dieselbe Wendung wird von allen Tönen aus verwirklicht, 2. Alle Kontrollwendungen werden von einem Tone aus gegeben. Zur zweiten Art gehört das Anstimmen der Tonarten. Der Stimmgabelton a[1] wird in die verschiedenen Tonarten eingeordnet, der Grundton der gewünschten Tonart wird durch die Kontrollwendung gefunden, die durch die Stellung des Tones a in dieser Tonart gefordert wird. Hier folgt eine Tabelle über das Anstimmen der Tonarten mit der Stimmgabel.

157

a = la — C-Dur: l s m d t_1 d — a-Moll: l t d^1 l si l

a = lu — Cis-Dur: lu s m d t_1 d — ais-Moll: lu s d^1 t l si l

a = si — Des-Dur: si l t d^1 s m d — b-Moll: si l t d^1 l si m l

a = so — D-Dur: s m d t_1 d — h-Moll: s f m l si l

a = fi — Es-Dur: fi s m d r t_1 d — c-Moll: fi s m l si l m d l_1

a = fa — E-Dur: f m r s d t_1 d — cis-Moll: f m d r t l si l

a = mi — F-Dur: m f m d r t_1 d — d-Moll: m f m d t_1 l_1 si_1 l_1

a = mu — Fis-Dur: mu r d t_1 s f m d — dis-Moll: mu r d s_1 l_1 si_1 l_1

a = ri — Ges-Dur: ri m r d s t_1 d — es-Moll: ri m r d l_1 si_1 l_1

a = r — G-Dur: r d t_1 d s_1 d — e-Moll: r d t l_1 si_1 l_1 m_1 l_1

a = di — As-Dur: di r d t_1 d s_1 d — f-Moll: di r f m d t_1 l_1 si_1 l_1

a = do — A-Dur: d t_1 d m s m d — fis-Moll: d t_1 l_1 si_1 t_1 l_1

a = ti — B-Dur: t d^1 r^1 t d^1 s m d — g-Moll: t d^1 r^1 t l si l

a = tu — H-Dur: tu l s d^1 r^1 t d^1 — gis-Moll: tu l s d^1 t l si l

a = li — Ces-Dur: li t d^1 s t r^1 d^1 — as-Moll: li t d^1 r t l si l
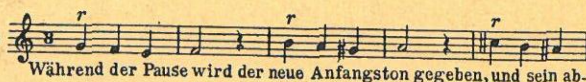
In dieser Übersicht ist jede Enharmonik vermieden. Will man diese gebrauchen, so wird sich manche Formel anders, auch kürzer geben lassen. Verzichtet man auf den Gebrauch

chromatischer Töne, so wird man umdeuten müssen bei Tonarten, die *a* nicht als diatonischen Ton haben.
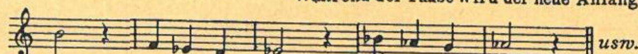
Diese Anstimmformeln können auch von jedem anderen Ton aus gesungen, als Diktat gehört und niedergeschrieben werden. Die leichteren von ihnen, nämlich die ohne chromatische Töne, sind schon auf einer früheren Stufe zu erarbeiten, wenn der Quintenzirkel bekannt geworden ist.

Die zuerst erwähnte Art, eine Wendung von vielen Tönen aus zu üben, sei noch an einem Beispiel erklärt: Der Schüler hat die mi-Kontrolle zu üben (mi re do), er tut dieses selbst. Er schlägt eine Taste an, z. B. e, singt die Kontrollwendung in Silben, spielt darauf zur Kontrolle die Tasten e d c, wiederholt sie singend mit absoluten Tonnamen. Er schlägt sofort gis an, singt mi re do, spielt zur Kontrolle gis fis e und wiederholt sofort singend mit absoluten Namen usf. Wichtig ist für den Anfänger, daß die neu zu wählenden Töne zunächst nicht in einem tonalen Verhältnis zur vorhergehenden Übung stehen, um Fehler zu vermeiden. Ferner ist ein taktmäßiger Ablauf der einzelnen Übungen erwünscht, um die Konzentration und die innere Bereitschaft zu stärken.

158
re - Kontrolle, im Takt geübt:
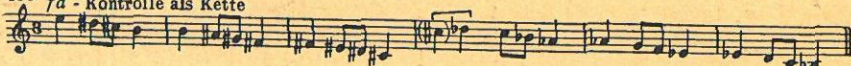


Während der Pause wird der neue Anfangston gegeben, und sein ab-



soluter Name genannt. Gesungen wird jede Wendung zweimal, erst relativ, dann absolut.

Als Diktat kommt diese Art zu üben weniger in Frage, man diktiere lieber wechselnde Kontrollwendungen von immer wechselnden Tönen aus. Sollen sie in absoluten Tönen gesungen werden, muß der Lehrer den Anfangston mit absolutem Namen der Klasse zurufen, gleichfalls möglichst im Ablauf eines sich gleichbleibenden Grundschlages. Das nächste Beispiel zeigt eine Kettenbildung von Kontrollwendungen.

159 *fa* - Kontrolle als Kette
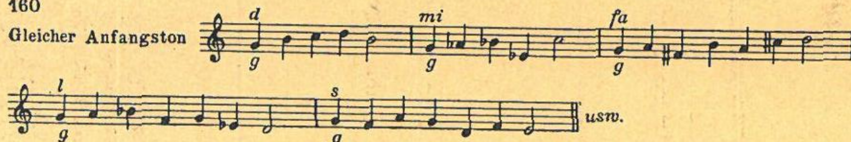


An Stelle der Kontrollwendungen können in gleicher Weise auch spontan erfundene oder vorbereitete Motive verwendet werden. Auch charakteristische Motive aus Kompositionen können dabei erscheinen. Die folgenden Beispiele zeigen, was gemeint ist:

a) Verschiedene melodische Wendungen von dem gleichen Anfangston aus als Diktat. Der Anfangston ist in absoluter Tonhöhe festgelegt, die relative Silbe bleibt wichtiges Denkmittel.

b) Das gleiche melodische Gebilde wird von wechselnden Tonhöhen aus gesungen, ferner werden kettenähnliche Reihungen desselben Motives ausgeführt. Die absolute Höhe des Anfangstones ist stets zu geben.

160
Gleicher Anfangston



161a
Kette aus demselben Motiv

d t_1 d l_1 r m = d m = d

b

d t = d t = d

c

m s/f m s d/m *usw.*

d
Kette aus wechselnden Motiven

m m = d s = f d = l

Tonleitern und Tonleiterstrecken

Zur absoluten Sicherheit des Hörens gehört das genaue Beherrschen der Halbtonschritte. Der Umgang mit der Tonleiter und ihren Elementen kann bei richtiger methodischer Arbeit hier wertvoll sein.

1. Arbeit mit Tonleiterausschnitten von drei Tönen (Terzraum, zwei Sekundschritte). In diesem engen Raum kann die Lage von Ganz- und Halbtonschritten sehr deutlich gemacht werden. Als Denkmittel dienen die relativen Silben. Es können verschiedene Silben für den gleichen Vorgang in drei Tönen gewählt werden. Am besten wähle man folgende: Für die große Terz die Silben do re mi, für die kleine Terz mit dem Halbton oben die Silben la ti do¹, für die kleine Terz mit dem Halbton unten die Silben mi fa so. Diese kleinen Tonleiterstrecken sind natürlich innerhalb der Tonart völlig sicher und bedürfen in diesem Raum keiner weiteren Übung. Sie sollen jetzt aus der Tonart herausgelöst und von einem Ton aus auf- und abwärts mit relativen Tonnamen gesungen, am Klavier bestätigt und dann mit absoluten Namen gesungen werden. Jeder Schüler soll sich diese Aufgabe gleichfalls selbst stellen und von den verschiedenen Tönen aus singen. Dasselbe ist auch als Diktat möglich, eventuell ohne Niederschrift.

162
d r m m f s l t d¹ d t_1 l_1 s f m m r d

2. Übungen mit den Tetrachorden. Die vier Tetrachorde, nämlich Oberform (so la ti do¹), Mittelform (re mi fa so), Unterform (la so fa mi) und der übermäßige Tetrachord (fa so la ti) werden in ähnlicher Weise wie die Terzräume von einem Ton aus auf- und abwärts geübt. Man kann hier auch so arbeiten lassen, daß der Ausgangston angeschlagen und der gewünschte Tetrachord genannt wird, dieser wird dann gleich mit absoluten Tonnamen gesungen. Auch hier ist ein rhythmischer Ablauf festzuhalten.

163a
s m l f

b
d l s t

3. Singen aller Tonleitern, Dur und Moll, mit relativen Silben und absoluten Namen auf- und abwärts möglichst in einer bestimmten rhythmischen Form, von einem Ton aus. Es handelt sich hier um die sogenannten Dalcroze-Tonleitern. Dieser bedeutende Musikerzieher hat sie zuerst angewandt. Die Tonleitern beginnen also alle mit demselben Ton, aber immer mit anderen relativen Silben. Von einem Ton aus können immer nur sieben Tonarten gesungen werden, für die fehlenden Tonarten muß der nächsthöhere oder tiefere Ton als Ausgangston genommen werden. Man kann natürlich jeden beliebigen Ton als Ausgangston dieses Tonleitersingens nehmen. Bei dieser Übung handelt es sich in Wirklichkeit um das Singen transponierter Kirchentöne, denn: Jonisch ist die Do-Tonart, Dorisch die Re-Tonart, Phrygisch die Mi-Tonart usw. Man sollte darum möglichst eine die Kirchentonart bestätigende Schlußwendung anfügen, z. B. bei Dorisch re do re, bei Lydisch fa mi fa, bei Mixolydisch so mi la so (möglichst nicht so fi so), bei Äolisch la so la oder la mi la. Doch ist ebenso möglich und nützlich, in jedem Fall die nach dem Dur-Grundton führende Kontrolle des Schlußtons anzufügen. Beim Üben der Moll-Tonleitern nehme man die harmonische Form als besonders charakteristisch für das moderne Moll (übermäßige Sekunde).

Es folgt eine Übersicht über die Übungsmöglichkeiten. Es beginnt

bei Ausgangston c	C-Dur	mit	do	
	Des-Dur	mit	ti_1	
	Es-Dur	mit	la	
	F-Dur	mit	so	
	G-Dur	mit	fa	
	As-Dur	mit	mi	
	B-Dur	mit	re	
bei Ausgangston h	H-Dur	mit	do	
	D-Dur	mit	la	
	E-Dur	mit	so	
	Fis-Dur	mit	fa	
	A-Dur	mit	re	
bei Ausgangston c	a-Moll	mit	do	
	b-Moll	mit	ti	
	c-Moll	mit	la	
	cis-Moll	mit	si	(his!)
	e-Moll	mit	fa	
	f-Moll	mit	mi	
bei Ausgangston h	h-Moll	mit	la	
	dis-Moll	mit	fa	
	fis-Moll	mit	re	
	gis-Moll	mit	do	
bei Ausgangston cis	d-Moll	mit	si.	

Auch die Moll-Tonleitern ende man mit einer kurzen kadenzierenden Wendung, z. B. e-Moll, von c aus gesungen, mit c a h e (fa re mi la_1).

Der Klangcharakter eines Intervalls wird beeinflußt durch das tonale Hören. Dieses ist der übergeordnete Vorgang. Er bewirkt, daß gleiche Intervalle im Raum der Tonart in ihrem Charakter verschiedenartig gefärbt sind. Aber auch beim Intervall ergibt sich die Notwendigkeit, es aus der Tonalität herauszulösen, es als eine in sich selbst ruhende, keiner weiteren Bindung unterliegende Größe zu hören. Diese Forderung ergibt sich aus Tatsachen, die sich schon in der klassischen Musik, später aber immer mehr zeigen: nämlich im raschen, oft ganz unvermittelten Wechsel der tonalen Beziehungen. Hier ist das Intervall eine vorzügliche Denkhilfe, Einschnitte zu überbrücken und Übergänge herzustellen, wofür das tonale Hören allein nicht immer genügt.

In der Tonart gibt es mit Ausnahme der verminderten Quinte (übermäßigen Quarte) immer mehrere Intervalle gleicher Größe. Ein Intervall kann also mit verschiedenen Silbennamen bezeichnet werden, nur bei der verminderten Quinte und übermäßigen Quarte gelten die gleichen Silben. Es ist aber für die Entwicklung des Intervallhörens wichtig, für jedes Intervall nur eine Silbenbenennung zu wählen. Diese wirkt als Denkmittel, als „Modell" des Intervalls, wenn es ohne tonale Bindung, als für sich bestehende Größe gebraucht wird.

Hier folgt nun zunächst die Liste der Intervalle mit ihren Benennungen. Zugleich ist bei jedem Intervall eine Charakterisierung angegeben, durch die das Intervall besonders gut erkannt wird (vgl. dazu S. 78). Die Wahl der Benennungen des Intervalls, wie sie hier gegeben werden, beruht auf der Erkenntnis, daß die einfachsten tonalen Verhältnisse, wie sie im Ruheklang der Tonika gegeben sind, sowie in den ihr nahestehenden Klangverbindungen, für die Auffassung des Intervalls „an sich" am besten geeignet sind.

1. *Kleine Sekunde* ti_1 do. Scharf drängend, im Zusammenklang geradezu grimmig, schaurig.
2. *Große Sekunde* do re. Milde Dissonanz, bei der man schon die Lösung voraushört.
3. *Kleine Terz* la_1 do, aber auch mi so. Der Charakter der kleinen Terz scheint in la_1 do deutlicher zum Ausdruck zu kommen als in mi so. La_1 do wirkt ganz geschlossen und bildet einen deutlichen Gegensatz zur großen Terz do mi. Dagegen klingt mi so viel weicher und offener, der Charakter des so wirkt hier mit. Dennoch kann auf mi so als Bezeichnung der kleinen Terz nicht ganz verzichtet werden im Hinblick auf die Beherrschung der Akkorde.
4. *Große Terz* do mi. Träger des Dur-Empfindens, durch das schwebende mi offen und ausladend.
5. *Reine Quarte* so do^1 (so_1 do). Aufwärts ein geschlossenes Intervall, fanfarenhaft mit deutlichem Do-Abschluß; abwärts ein offenes Intervall, der Charakter des so_1 als zum do hingewendete Spannung bestimmt diese Form sehr deutlich. Im harmonischen Zusammenklang hat dieses Intervall vielfach die Wirkung des Quartsextakkordes und wird in solchem Falle als auflösungsbedürftig gehört.
6. *Reine Quinte* do so. Ein offenes Intervall, in melodischer Form nach oben fragend, ausladend. Abwärts gerichtet mit deutlicher Schlußwirkung. Die Gegensätzlichkeit von reiner Quarte und Quinte, wie sie in ihrer Charakterisierung zum Ausdruck kommt, ist für das Hören und Unterscheiden beider Intervalle wichtig. Die Quinte als harmonisches Intervall hat durch die Verschmelzung ihrer Töne den Ausdruck der Leere.
7. *Verminderte Quinte* ti_1 fa und
8. *Übermäßige Quarte* fa ti. Beide Intervalle sind Umkehrungen voneinander. Mild dissonant, auflösungsbedürftig, dadurch leicht zu hören. Verwandtschaft zur kleinen Septime, wie diese ein Hauptbestandteil des Dominantseptakkordes.

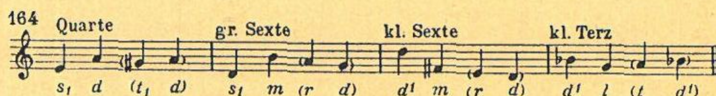
9. *Kleine Sexte* mi do¹. In sich geschlossen, die Schlußwirkung des do¹ sehr deutlich hervortretend.

10. *Große Sexte* so_1 mi. Ganz offen und beschwingt, in die Weite ausstrahlend (Wirkung des mi).

11. *Kleine Septime* so_1 fa. Dissonant, aber weich; das Gewicht des Grundtones ist besonders deutlich, die große räumliche Entfernung der beiden Töne wird deutlich gehört.
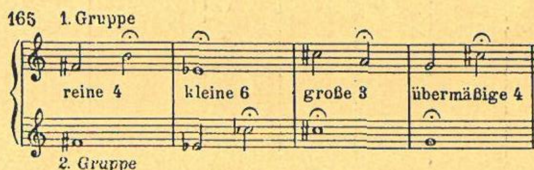
12. *Große Septime* do ti. Schrill, das ti wird in seiner Auflösungsbedürftigkeit zum do¹ äußerst deutlich empfunden.

Die Namen der Intervalle müssen sehr gut gekonnt, ihre Verschmelzung mit dem Klang des Intervalls muß auf das beste vollzogen sein. Man beginne ganz einfach: Der Lehrer bezeichnet das Intervall, die Schüler sagen die ihm zugehörigen Silben. Das ist zu üben bis zur spielenden Sicherheit. Dann werden die Silben auf Zuruf des Lehrers nicht mehr gesprochen, sondern gesungen. Das Singen der Intervalle geschieht auf dieser ersten Stufe in tonaler Bindung, von einem festgelegten do aus. Dabei können zur Sicherung der Tonart die Kontrollwendungen mit herangezogen werden; der letzte Ton des Intervalls erhält die Kontrollwendung.



Die Intervalle müssen auf- und abwärts gesungen werden. Auch ihr harmonischer Zusammenklang durch Singen oder Vorspielen ist schon aufzufassen. Diese erste Stufe der Erarbeitung ist sehr früh in Angriff zu nehmen, am besten in Verbindung mit den Befestigungsübungen für die Dur-Tonart. Ist diese nicht geschehen, so ist sie jetzt gründlich nachzuholen. Sind Benennung und Klangvorstellung des Intervalls im Rahmen der Tonart völlig zur Einheit verschmolzen, wird man dazu übergehen, das Intervall aus der tonalen Bindung herauszulösen. Dies geschieht auf demselben Wege, der in der Einleitung zu diesem Kapitel und an den Beispielen der Kontrollwendungen gezeigt wurde: Ein und dasselbe Intervall wird auf- und abwärts von den verschiedensten Tonhöhen aus gesungen oder erkannt; verschiedene Intervalle werden vom gleichen Ton aus auf- und abwärts mit Silben oder absoluten Namen gesungen oder niedergeschrieben. Auch hier ist Einordnung der Übung in einen taktlichen Ablauf sehr erwünscht. Auch hier kann der Schüler daheim diese Aufgaben am Klavier selbst lösen.

Es ist auch die harmonische Form des Intervalls zu beherrschen. Wird dazu das Singen benutzt, so ist die Klasse in zwei Gruppen zu teilen. Es wird bestimmt, welche Gruppe den hohen oder tiefen Ton zu singen hat, ferner auch, welcher Ton durch den Lehrer angegeben wird, der hohe oder der tiefe. Diese Aufgabe kann anfänglich dadurch erleichtert werden, daß beide Gruppen den vorgegebenen Ton singend intonieren und dann die dazu bestimmte Gruppe den anderen Ton des Intervalls singt.



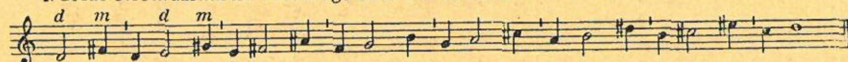
Werden Intervalle im Diktat gehört, so kann die Antwort auch so gegeben werden, daß schriftlich das Intervall durch eine Zahl, mit Zusatz ob groß oder klein usw., bezeichnet wird. Die folgenden Beispiele zeigen Möglichkeiten weiterer Übung.

166

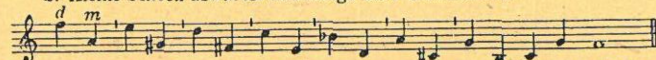
Ketten von Intervallen

a Gleiches Intervall auf den Tönen der Durtonleiter

1. Große Terzen aufwärts. Grundlage die D-Durtonleiter
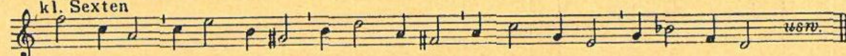


2. Kleine Sexten abwärts. Grundlage die F-Durtonleiter
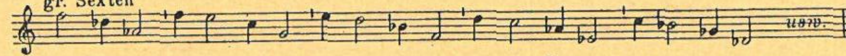


Das 2. Beispiel, Sexten abwärts, ist zuerst sehr ruhig, mit genauem Vollzug der Tonvorstellung (Silben) zu üben. Eine gute Hilfe bilden hier Akkordformen als Vorübung, wie ja überhaupt die Erarbeitung der Intervalle und Akkorde am besten gemeinsam geschehen sollte. Hier, bei kleinen Sexten abwärts, kann die 2. Lage des Durdreiklangs, bei großen Sexten abwärts dessen 3. Lage herangezogen werden. Also:

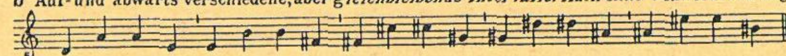
kl. Sexten



gr. Sexten
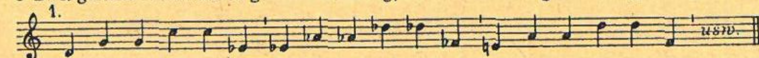


b *Auf- und abwärts verschiedene,* aber gleichbleibende Intervalle. Auch ohne Tonwiederholung.
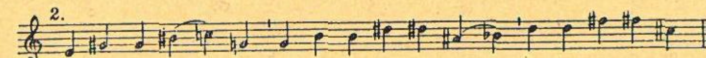


c Zwei gleiche Intervalle in gleicher Richtung, ein anderes in Gegenrichtung. Auch ohne Tonwiederholung

1.
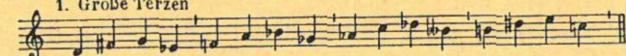


2.
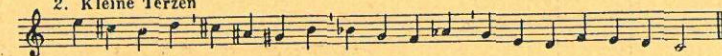


d Intervalle auf und ab in Ketten, durch Ganz- oder Halbton getrennt
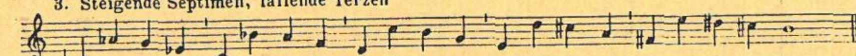
1. Große Terzen
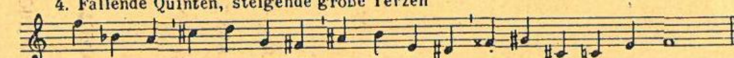


2. Kleine Terzen
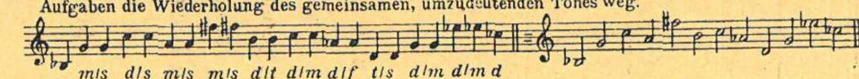


3. Steigende Septimen, fallende Terzen
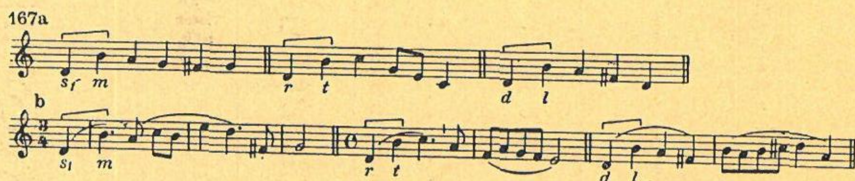


4. Fallende Quinten, steigende große Terzen
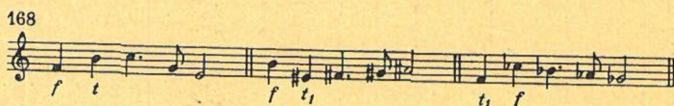


e Wechselnde Intervalle, auf und ab, mit gemeinsamen Ton. Später fällt bei diesen und ähnlichen Aufgaben die Wiederholung des gemeinsamen, umzudeutenden Tones weg.



Es sei noch auf eine Übung hingewiesen, die eine Umdeutung des Intervalls fordert. Damit wird angeknüpft an die anfänglich berührte Erkenntnis, daß das gleiche Intervall in der Tonleiter mit verschiedener Silbenbezeichnung vorkommt. Es handelt sich also um die Einordnung des Intervalls in wechselnde Tonarten, um Übungen, die durch Umdeutung das Ohr für das Wesen der Modulation öffnen. Es soll hier dazu nur ein Beispiel gegeben werden. Die große Sexte so_1 mi hat ihre Benennung von der Tonika erhalten. Wird sie do la genannt, ist sie ein Teil der Subdominante oder Moll-Parallelen, als re ti gehört sie zur Dominante. Die große Sexte d–h gehört also als so_1 mi nach G-Dur, als re ti nach C-Dur, als do la zu D-Dur und h-Moll. Das wird deutlich, wenn man die entsprechenden Kontrollwendungen anfügt. Besser ist aber, wenn ein Schüler nicht nur durch eine *Kontrollwendung*, sondern durch eine ausführliche Improvisation das Intervall in die gewünschte Tonart einordnet.
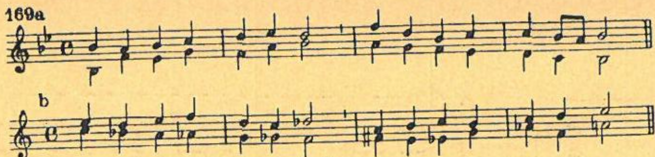


Solche Übungen sind mit den meisten Intervallen möglich. Der Tritonus gehört immer zwei Tonarten an, durch Enharmonik wird die Benennung seiner Töne gewechselt: ti_1 fa (verminderte Quinte) wird zu fa ti (übermäßige Quarte), die absoluten Töne h–f gehören als ti_1 fa zu C-Dur, die Töne h–eis als fa ti dagegen zu Fis-Dur.



Auf die Erarbeitung der harmonischen Form des Intervalls wurde wiederholt hingewiesen. Hierzu soll noch folgendes gesagt werden:

Der Schüler ist immer wieder anzuleiten, den Klangcharakter dieser Form zu hören. Man sollte bald aber vom Hören des einzelnen harmonischen Intervalles dazu übergehen, im Diktat zweistimmige Lieder oder Liedphrasen zu geben, also Ketten harmonischer Intervalle (reine Homophonie). Man kann dabei in einer Tonart bleiben. Man kann aber auch „atonal" verfahren, man kann die Intervalle auch in enger, aber auch in weiter Lage geben. Bei tonaler Bindung solcher Zweistimmigkeit besteht die Möglichkeit, daß der Schüler beide Stimmen in relativen Silben nebeneinander ohne genaue Vorstellung des harmonischen Intervalls hört. Im zweiten Fall dagegen dürfte dies kaum möglich sein. Hört er den Sopran hier zuerst, wie es wohl meist der Fall ist, so wird er, da die tonale Bindung aufgehoben ist, die Fortschreitung der Oberstimme aber trotzdem gut aufgefaßt werden kann (durch Hören der Intervalle als melodische Abstände von Ton zu Ton), nur zum Ziele kommen, wenn er das charakteristische Klanggepräge des harmonischen Intervalls zugleich mithört. Es dürfte förderlich sein, solche harmonische Zweistimmigkeit so aufschreiben zu lassen, daß nur eine Stimme, die obere oder untere, geschrieben wird, dazu durch Ziffer das bei jedem Ton erklingende Intervall.



Elemente der klassischen und romantischen Harmonik

Auch der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Erarbeitung des Materials. Zur hörenden Auffassung *tritt aber hier nun* die Sicherung des Akkordmaterials durch das Spiel auf dem Klavier hinzu. Die zu lösende Aufgabe zerfällt in zwei Teile. Zuerst werden die Akkorde in den Spannungs- und Lösungsverhältnissen der Kadenz dargestellt. Das ist noch lange nicht lebendige Musik, ist aber für deren Verständnis und Gestaltung eine wichtige Voraussetzung. Das Wesen eines Akkordes wird zunächst nur begriffen, wenn er in seinen Beziehungen zu anderen Akkorden, wenn er als Ergebnis von Stimmführungen gehört wird. Erst wenn dieses in der Kadenz gegebene Grundlegende beherrscht wird, tritt die Erarbeitung der Akkorde als für sich bestehende Tonkomplexe, die ebenso wie die Intervalle in ihrem Klangcharakter hörend zu erfassen sind, hinzu. Das volle Beherrschen der Kadenz nicht nur hörend, sondern auch griffmäßig auf dem Tasteninstrument, ist mit allen Mitteln anzustreben.

Erst wenn das Tonmaterial allseitig voll beherrscht wird, können die wesentlichen Aufgaben der Musiklehre mit Aussicht auf guten Erfolg in Angriff genommen werden. Als solche seien genannt: 1. Formen der Improvisation am Instrument, hervorwachsend aus der Beherrschung der Kadenz und ihrer Variierung. 2. die Satzlehre, geübt in vielfältigen Möglichkeiten der Harmonisierung von Melodien, aber auch in Lösung der Aufgaben des polyphonen Satzes. 3. die Analyse von Kunstwerken, wobei das Zusammenwirken harmonischer, melodischer, rhythmischer und formaler Kräfte zur Einheit des musikalischen Geschehens herauszuarbeiten ist. Selbstverständlich sind alle diese Arbeitsgebiete nicht nacheinander, sondern miteinander von den elementaren Anfängen her zu entfalten. Insbesondere sind auch die beiden Gebiete des Aufbaues der Kadenz und der Beherrschung der Akkordformen gleichzeitig zu betreiben unter ständiger Bezugnahme *aufeinander*.

Aufbau der Kadenz

In den folgenden Ausführungen, namentlich aber bei den Beispielen, werden zur Bezeichnung der Akkorde folgende Abkürzungen verwendet:

T = Tonika, D = Dominante. S = Subdominante, Tp = Tonika-Parallele, Sp = Subdominant-Parallele, Dp = Dominant-Parallele. Ein D in Klammern = (D) bedeutet, daß nicht die Dominante der Tonart gemeint ist, sondern nur die D des folgenden Akkordes. Ein Tonbuchstabe mit kleinem Kreuz bezeichnet einen Dur-Dreiklang: c^{+} = C-Dur-Dreiklang. Ein Tonbuchstabe mit waagerechtem Strich bezeichnet einen Moll-Dreiklang: d^{-} = d-Moll-Dreiklang. Einzelne Töne von Akkorden werden auch *in Anlehnung* an die alte Generalbaßschreibweise mit Ziffern bezeichnet, und zwar vom Baßton aus gerechnet. Fehlt ein Akkordton, so wird seine Ziffer durchgestrichen, z. B. $\not{1}$ = der Grundton fehlt. Ist ein Ton erhöht, so erhält seine Ziffer einen nach rechts geöffneten Akzent, z. B. $6<$ = die Sexte ist erhöht. Ist ein Ton erniedrigt, so erhält seine Ziffer einen nach links geöffneten Akzent, z. B. $3>$ = die Terz ist erniedrigt.

Die Kadenzen sind zu Beginn singend und hörend zu üben, melodisch zerlegt, aber auch im chorischen Zusammenklang in der Klasse. Doch genügt diese Erarbeitung noch nicht. Sie sind in allen Umkehrungen und in sämtlichen Tonarten auf dem *Klavier zu spielen. Die* Griffvorstellungen beim Spiel wirken ungemein befestigend auf die musiktheoretischen Vorstellungen und auf das Wiedererkennen harmonischer Komplexe im Notenbild, geben also auch für die Analyse manche Hilfe.

Unbedingt muß daran festgehalten werden, daß in sämtlichen Tonarten mit Leichtigkeit gespielt wird. Es ist unglaublich, wie häufig die *Unsicherheit in* den sogenannten „schweren" Tonarten, namentlich in Moll, ist. An einer völligen Beherrschung des Systems der Tonarten, auch bei den kompliziertesten Akkorden, muß festgehalten werden.

Die Kadenz baut sich zunächst aus Urstimmführungen auf. Diese stehen aber in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Melodik intuitiv und lebendig gewachsener Musik, wie ja überhaupt das Leben der Musik *nur aus der Polarität* des melodischen, harmonischen und rhythmischen Prinzips, und der dadurch gegebenen Spannungen völlig verstanden werden kann. Man wird Improvisationsübungen auf harmonischem Gebiet deshalb am besten so einleiten, daß man ganz einfache Melodien in kadenzmäßiger Weise zu harmonisieren versucht. Es sind choralähnliche Melodien primitiver Art, die ein reicheres Leben von Dissonanzen (Durchgänge, Wechsel*noten, Vorhalte) noch* vermeiden. Sie entstehen nur durch ein einfaches Bauen mit den Gegebenheiten der Kadenz und benutzen als melodische Mittel, von der Kadenz her gesehen, diese drei: Lagenwechsel, kadenzmäßige Stimmführung und freie Stimmführung. Mit dem Zuwachs an harmonischem Material werden diese einfachen Gebilde immer reicher ausgebaut. Sie sind eine treffliche Vorbereitung für die Aufgabe, gegebene Melodien zu har*monisieren. Eine andere* fördernde Aufgabe ist das Erfinden von Melodien im Sinne der in der Kadenz wirkenden Harmonien, am besten auszuführen über die Bässe, aber auch über figurativ aufgelöste Harmonik. (Diese kadenzgebundene Melodik ist natürlich nur eine Seite melodischer Möglichkeiten.) Reiche Anregung zur völligen Sicherung der Kadenz bietet auch die Analyse, wenn man bei einem Musikwerk versucht, durch das Notenbild hin*durchzuschauen, die tragenden* melodischen und harmonischen Kräfte zu erkennen und in Form einer Harmonieskizze am Klavier zu spielen.

170

a c b c a b

a Lagenwechsel
b Kadenzstimmführung
c freie Stimmführung

Die folgenden Beispiele zum Aufbau der Kadenz bringen mit voller *Absicht die harmo*nischen Verbindungen zuerst in Silben und dann in stets wechselnden Tonarten mit Noten. Dadurch wird der Schüler gezwungen, sich die gültigen Grundsätze der Stimmbewegungen, das „Allgemeine" immer wieder vorzustellen und als Ausgangspunkt zu nehmen. Das „Besondere", die einzelne Tonart, wird dann in ihren Harmonieführungen um so leichter begriffen werden, ebenso wird das Transponieren keine Sch*wierigkeiten mehr* machen.

Es folgt nun der Aufbau der Kadenz im einzelnen. Die Einführung in die Dominante und Subdominante ist schon gegeben worden (vgl. S. 94). Wird diese grundlegende Kadenz auf das Klavier übertragen, so ist darauf zu achten, daß der Schüler stets in Stimmführung denkt

und nicht mechanisch-äußerlich Akkorde aneinanderklebt. Die Bewegungen der Do-, Mi- und So-Stimme müssen unverlierbarer Besitz in seinem Denken werden. Wenn die Kadenz *in der Reihenfolge T S T D T vorliegt, so ist der Fortgang der Harmoniebewegung in dieser* Verbindung noch nicht zwingend. In Wirklichkeit liegen zwei Kadenzen vor, die subdominantische, bei der die S in die T zurückfließt, und die dominantische, die sich einfach anschließt. Der nächste Schritt wäre die zwingende Verbindung der beiden Dominanten. Der so einfach erscheinende Vorgang, daß auf die S die D folgt, ist in Wirklichkeit für ein offenes *Ohr ein besonderes musikalisches Ereignis, denn die Bewegungsrichtung wird gleichsam* herumgeworfen, indem auf die subdominantisch-zentrifugale Kraft die Gegenbewegung der zur T hin sich öffnenden D folgt.

171

Wenn wir an die ganz streng kadenzmäßige Stimmführung denken, ergibt sich dabei in der Mi-Stimme ein kleiner Bruch, indem das fa sich nicht nach mi auflösen kann, sondern zum re springen muß, wenn wir nicht etwa die D in Form des D_7 anschließen, wobei das fa liegenbleiben könnte (vgl. Beispiel 176). Die Möglichkeit, beides zu vereinen, nämlich die *S in die T zurückzuführen und im Moment dieser Lösung doch zugleich mit der dominanti*schen Kraft einzusetzen, liegt beim Quartsextakkord ($D\,^6_4$) vor.

172

Hier findet die Mi-Stimme ihre richtige Lösung, aber im gleichen Augenblicke stößt das fa des Basses zum D-Grundton vor und wandelt die Lösungstöne do und mi zu Vorhaltsbildungen in der D um. Mit dem Quartsextakkord ist der Augenblick gekommen, daß man das Verständnis des Vorhaltes entwickelt. Man führt den Quarten- und Sextenvorhalt zunächst einzeln ein, etwa in Form des Beispiels 173a–c, das uns die Vorgänge in Dreistim*migkeit zeigt. Der Unterschied der beiden Vorhalte, von denen der Sextenvorhalt wie eine* Scheinharmonie (Mollsextakkord) wirkt, muß dabei völlig klargestellt und auch gehörsmäßig gefestigt werden.

173a

b

c

m m r d
d d t_1 d

d_1 s_2 s_2 d_2
T D^6_4 $^5_3$ T

T D^6_4 $^5_3$ T

Der Dominantseptakkord

Wenn man mit den bisher erarbeiteten Mitteln kleine Improvisationen macht, so zeigt vor allem die Ausführung der Baßstimme starke Beschränkungen. Diese kann sich nur in den Grundtönen der drei Hauptharmonien bewegen, es entsteht ein eintöniger, nur in den *Grundtönen hin- und herspringender Baß.* Es ist jedoch wichtig, von vornherein das *Gefühl* nicht nur für die Logik der Baßstimme, sondern auch für Geschmeidigkeit ihrer Führung zu entwickeln, also das melodische Element bei aller Strenge der Bewegung des Basses doch nicht zu vernachlässigen. Eine erste Hilfe für diese Aufgabe bietet der Dominantseptakkord, bei dem es möglich ist, alle Töne ohne jede Einschränkung mit guter Wirkung in den Baß zu legen. Dieser Vierklang ist eine dissonante Harmonie, bei der ein Bestandteil der S, nämlich das fa, in den dominantischen Bezirk einbezogen ist. Die Auflösung des D_7 bietet dem Schüler absolut nichts Neues; dieser Akkord ist ihm nichts anderes als die harmonische Zusammenfassung von melodisch längst bekannten Dingen, nämlich den Urstimmbewegungen so_1 do, ti_1 do, re do, fa mi. Diese Auflösungen bleiben in allen Stimmen die gleichen, wie auch die Akkordtöne angeordnet sein mögen. Zu beachten ist nur, daß der Ton so, wenn er in einer Mittelstimme oder im Sopran liegt, am besten liegenbleibt, damit die nachfolgende T als voller Klang erscheinen kann. Der Baß dagegen muß stets vom so zum do geführt werden. Das sollte auch im Gehörbildungsunterricht beachtet werden. Liegt bei den *Übungen die So-Stimme im Baß, muß sie zum Schluß nach do gehen.* Es ist nützlich, die Vielgestaltigkeit des D_7 dem Harmonieschüler zur völligen Beherrschung im Spiel und im Notenbild zu bringen. Das folgende Beispiel zeigt eine Anordnung aller Umkehrungen des D_7 mit Hilfe einer tonleitermäßigen Baßführung. Der Schüler bekommt hier diese Umkehrungen in den Griff, in den Blick und ins Gedächtnis, namentlich dann, wenn er diese D_7-Formen in allen Umkehrungen und in den verschiedenartigsten Tonarten spielt.

174
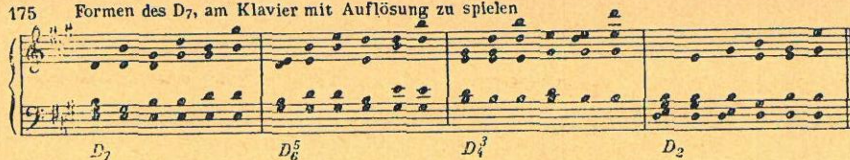
s s s s s s s s s f m
m r r d f m f m r d
d t_1 t_1 d t_1 d r d t_1 d

d_1 s_1 f_1 m_1 r_1 d_1 t_2 d_1 s_2 d_1
T D D_2 T_6 D^3_4 T D^5_6 T. D_7 T

T D D_2 T_6 D^3_4 T D^5_6 T D_7 T

Gut ist auch, den D_7 mit seinen Umkehrungen in enger und weiter Lage wenigstens in einigen Tonarten aufzuschreiben. Dieser Akkord mit seinen vier Tönen kann in mindestens 24facher Weise im Satz angeordnet werden. Auch solche Umlegeübungen der vier Akkordtöne nebst Auflösung sollte man schriftlich und am Klavier üben.

175 Formen des D_7, am Klavier mit Auflösung zu spielen



Eine nützliche Übung am Klavier ist auch, daß man jedem Dur-Dreiklang die Septime zu hinzufügt, diesen entstandenen D_7-Akkord auflöst und den Lösungsakkord wieder zu D_7 umbildet usf., bis man auf diese Weise durch den ganzen Quintenzirkel gekommen ist (auch dieses in den verschiedenartigsten Anordnungen der Töne!). Mit dem D_7-Akkord sind Möglichkeiten der Harmonisierung von Melodien, besonders von Volksliedern des 18. und 19. Jahrhunderts, gegeben. Jetzt kann die gute Baßführung genau beobachtet werden.

Das folgende Beispiel 176 a–c zeigt die Verbindung der S mit D_7.

176a

s l s s
m f f m
d d t_1 d

d_1 f_1 s_1 (r_1) d_1

T S D_7 T

D_7

b

s l s s
m f f m
d d r d

d_1 f_1 t_2 d_1

D_6^5

D_6^5

c

s l s s
m f r d
d d t_1 d

d_1 f_1 f_1 m_1

D_2

D_2

Eine wichtige Form der T lernt man bei der Auflösung des D_7 kennen, wenn der Ton fa im Baß liegt. Dieser Ton muß sich nach mi auflösen, die Terz der T kommt in den Baß zu liegen, es entsteht der Sextakkord der T (T_6). (Vgl. Beispiel 174). Gehörsmäßig, als für sich bestehende Klangkomplexe, müssen jetzt die drei Möglichkeiten der Tonika-Töne in ihrer Anordnung und in ihrer klanglichen Wirkung erarbeitet werden, nämlich die Grundstellung der T mit do im Baß, der T_6 mit der Terz im Baß und der Quartsextakkord ($D\ _4^6$) (vgl. dazu S. 132/133).

Die dissonante Form der Subdominante
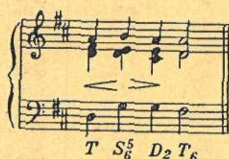
Wie die D zu einer dissonanten Vierklangsform erweitert wird durch Einbeziehung des Grundtones der S (fa), so kann auch die S zu einem dissonanten Vierklang umgestaltet werden durch Einbeziehung der Quinte der D (re). Es entsteht dadurch der Quintsextakkord der Subdominante ($S\ _5^6$). In dieser Harmonie ist das entscheidende Element der Sekundzusammenklang do re. Er ist dem Schüler schon begegnet bei der Entwicklung des $D\ _4^6$. Der Ton do wird als Vorhalt in der D gehört, der sich nach ti auflösen will, die Urmelodie do ti_1 do stellt sich hier als besonders wirksam dar. Daraus ergibt sich, daß die S in dieser Form eigentlich nicht zurück in die T geführt werden kann, wie es beim Dreiklang der S möglich

ist, sondern daß sie hier wie eine Vorbereitung der D wirkt. Der Bestandteil re dieses Akkordes ist gleichsam eine Vorausnahme der D, die dann mit ihren anderen Stimmen nachfolgen muß. Ähnlich wie der D $\frac{6}{4}$ stellt also diese Form der S eine sehr wirksame Verbindung der beiden Dominanten dar und ist eines der wichtigsten Glieder der Kadenz. Die konsequenteste Auflösung des Akkordes zeigt das folgende Beispiel 177 a–d.

177a

s l s s
m r r d
d d t_1 d

d_1 f_1 f_1 m_1
T S^6_5 D_2 T_6
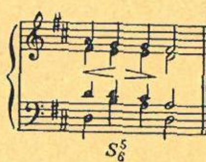


T S^5_6 D_2 T_6

b

s f f m
m r r d
d d t_1 d (s_1)

d_1 l_1 s_1 d_1
S^5_6 D_7
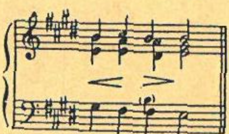


S^5_6

c

s l s s
s f f m
d d t_1 d
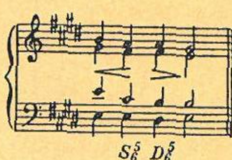
m_1 r_1 r_1 d_1
T_6 S^5_6 D^3_4 T



d

s f f m
m r r d
d l_1 s_1 s_1

d_1 d_1 t_2 d_1
S^5_6 D^5_6
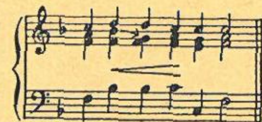


S^5_6 D^5_6

Hier bleiben beim Übergang von S $\frac{6}{5}$ zu D_7 die beiden Töne fa und re stets liegen, der Charakter von S $\frac{6}{5}$ als Vorhaltsbildung in der D wird hier besonders deutlich. Auch diese Kadenz ist in möglichst vielen Lagen, spielend und schriftlich, sicher zu erarbeiten. Dem Anfänger macht das einfache Finden der S $\frac{6}{5}$-Form öfters Schwierigkeiten. Man führe sie deshalb zuerst am besten so ein, wie es Beispiel 178 zeigt.

178

s l l s s s
m f→r m r m
d d d d t_1 d

d_1 f_1 f_1 s_1 s_2 d_1
T S S^5_6 D^6_4 $^5_3$ T



Hier entsteht der S $\frac{6}{5}$ aus dem Dreiklang der S, indem die Mi-Stimme nach re geht. Das muß sich der Anfänger besonders deutlich einprägen. Die Weiterführung kann dann in den Quartsextakkord geschehen oder auch sogleich in den Dominant-Dreiklang, womit der Schüler die gebräuchlichsten Weiterführungen des S $\frac{6}{5}$ kennenlernt.
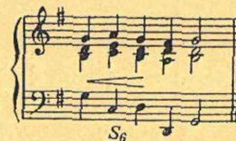
Die Subdominante als Sextakkord

Neben der eben behandelten, charakteristischen und deutlich ausgeprägten Form der S, die durch den Zusammenklang von do und re bestimmt ist, findet sich häufig die mildere Form, bei der die Quinte do durch die Sexte re ersetzt ist. Die S heißt dann also fa la re', wobei der Grundton fa verdoppelt ist (Beispiel 179).

179

d' r' d' t d'
s l s s s
m f m r m

d_1 f_1 s_1 s_2 d_1
S_6



S_6

Diese Form eines Moll- Sextakkordes, bei dem die scheinbare Terz, eben fa, verdoppelt ist, aber als Grundton der S zuerst verdoppelt werden muß, möchte am besten als S_6 bezeichnet und deutlich von der Parallele der S (Sp) unterschieden werden, deren Grundton re ist. In S_6 hört man stark das Drängen zur D, wenn dagegen Sp benutzt wird, wobei re als Grundton des Moll-Akkordes verdoppelt ist, erscheint dieses Drängen viel weniger stark. Die Sp erlaubt viel leichter die Hinwendung in andere Bezirke der Tonart, etwa in die Tp. Im letzten Beispiel ist nicht die erste Lage mit der So-Stimme im Sopran gegeben, weil bei dieser Anordnung zwischen T und S_6 sogenannte Quintenfortschreitungen entstehen. (Die klassische Harmonielehre verbietet für den „reinen" Satz die Fortschreitung zweier Stimmen in Oktaven und Quinten, weil durch den hohen Verschmelzungsgrad dieser Intervalle die Selbständigkeit der einzelnen Stimmen gefährdet wird.) Im vorliegenden Falle ist zwar die Quinte re la keine ganz reine Quinte, außerdem ist die Stimmführung durchaus einwandfrei (man erinnere sich der Handzeichen!), und es liegt also eine völlig naturgemäße Verbindung dieser Klänge vor. Man könnte an dieser Stelle die Bewegung der Stimmen in *Quinten* gelten lassen, aber tatsächlich klingt das Beispiel doch am besten, wenn in der Oberstimme die Mi- oder Do-Stimme liegt.

Die Tonika-Parallele

Die S_6 hat uns auf das Gebiet der Parallelklänge geführt, die Tonika-Parallele kann nun gleichfalls *in die Kadenz einbezogen* werden. Rein äußerlich gesehen stellen die Parallelklänge Brücken zwischen den Hauptdreiklängen dar. Wenn die Kadenz als Folge von T, S, D, T begriffen wird, *so schiebt sich die* Tp *zwischen* T und S ein, mit jedem dieser Akkorde ist sie durch zwei Töne verbunden. In gleicher Weise steht die Sp zwischen S und D_7. Die sogenannte Dp muß besonders *behandelt werden.* Das folgende Beispiel zeigt die Einordnung der Tp und der Sp in die Kadenz.

180

s l l l t d¹
m m f f f m
d d d r r d

d₂ l₂ f₂ r₂ s₂ d₂
T Tp S Sp D₇ T

Tp Sp

Für den Gebrauch dieser Akkorde in der *lebendigen Komposition, vor allem* auch bei Aussetzen von Melodien, ist zu wissen wichtig, daß sich die Hauptdreiklänge mit ihren Paralleldreiklängen vertreten können, daß also z. B. *die Tp an Stelle der T und die Sp an Stelle der* S gebraucht werden kann, aber auch umgekehrt. Der Schüler versuche mit den gegebenen Mitteln choralähnliche Sätzchen in reicher Abwechslung am *Klavier zu improvisieren.*

Die sogenannte Dominant-Parallele

Es handelt sich hier um den Akkord der dritten Stufe in Dur: mi so ti. Er besteht aus Tönen, die den beiden in einem Spannungsverhältnis zueinander stehenden Hauptfunktionen der Tonart (T und D) als wesentliche Töne (Terzen) angehören. Diese Töne werden auch im Bereich der Dominant-Parallele ihre ursprüngliche Funktion nicht verleugnen können. Dieser Akkord ist ein höchst zwiespältiges Gebilde. Wenn durch Gegebenheiten des

Satzes die Töne mi und so überwiegen, wird das Gewicht dieses Akkordes nach der Tonika hin verlagert und ti als eine Dissonanz empfunden. Wenn dagegen das Hauptgewicht auf so und ti ruht, wird die Tonika-Terz mi als ein Fremdkörper in einem dominantischen Klangkomplex spürbar werden. *Entscheidend für den verschiedenen Eindruck der Funktion dieses Akkordes ist die Baßführung.* Steht mi im Baß, neigt die Funktion zur Tonika hin; steht so im Baß, dann zur Dominante. An dieser Stelle wird besonders klar, was die Lehre von den Funktionen eigentlich will: Nämlich ein „Erhören" der in der Musik wirksamen inneren Bewegungsvorgänge. Erst durch solches Hören wird Musik wirklich interessant und lebendig. Die Harmonielehre aber wird damit ein Weg zum Aufspüren der nicht zu erschöpfenden musikalischen Vorgänge, sie wird darum dem Schüler nicht etwas Langweiliges, Totes sein, sondern ihn direkt begeistern können, weil sie ihn ganz zentral an das Erlebnis der Musik heranführt.

Die folgenden Beispiele 181 u. 182 zeigen, wie verschiedenartig die Funktion des Klanges mi so ti sein kann. Im ersten Beispiel 181 überwiegen durch die Verdoppelung des mi, vor allem durch seine Lage im Baß, die Elemente der Tonika, in der das ti als Dissonanz erscheint. Der harmlose Moll-Dreiklang wird dadurch auflösungsbedürftig. In ihm liegt ein dominantisches Element, das zur S hindrängt. Durch zwei eingeklammerte Akkorde hinter dem Klang mi so ti bei Beispiel 181 ist versucht worden anzudeuten, welche Rolle dieser Klang eigentlich spielt. Die beiden Klammerakkorde könnten ohne weiteres für ihn eintreten, das funktionelle Geschehen würde dadurch nicht im geringsten geändert. Der Akkord ist hier am besten als Leitton-Wechselklang zu bezeichnen, bei dem der Leitton ti für den Grundton do eingetreten ist. Seine Funktion ist die einer Dominante zur Subdominante. Vielleicht wirken in diesem Klanggebilde auch Ohrerinnerungen an die Zeiten der Kirchentöne mit.

181

d^1	t	[t	tu]	l	s	s
s	s	s	s	f	$\overline{m\ r}$	m
m	m	m	m	d	$d\ t_1$	d
d_1	m_1	d_1	d_1]	f_1	s_1	d_1
T	T	T_7 (Vertreter)	[D^7]	S	D	T

182

m^1	r^1	m^1	[r^1]	d^1
d^1	d^1	t	t	s
s	l	s	f	m
d	f_1	s_1	s_2]	d_1
T	S^5_6	D_6	[D_7]	T

Ganz anders wirkt derselbe Klang in Beispiel 182. Hier steht er nach der S^6_5. Das so ist jetzt verdoppelt und zugleich Baßton; das Übergewicht der Dominante ist in die Ohren springend. Mi wird als Fremdkörper gefühlt, es ist eine Vorausnahme der T, bzw. ein Vorhalt in der D, der eigentlich eine Auflösung nach re erfordert (vgl. den eingeklammerten Klang in diesem Beispiel). Doch ist dieser Akkord durchaus auch ohne diese auflösende Weiterführung anzuwenden, daß nämlich das mi den Auflösungston überspringt und unmittelbar nach do geht. Würde mi bei der Weiterführung dieses Akkordes im Sopran beibehalten und das ti in der Mittelstimme nach do geführt, so würde eine solche Lösung als schwach, mindestens als unerwartet empfunden werden, einfach aus dem Grunde, weil ein Vorhaltston (mi) nicht aufgelöst, sondern unmotiviert in eine Konsonanz zurückverwandelt

wird. Beim Spiel der Beispiele prüfe der Schüler, wie sie in den Umkehrungen klingen. Die hier gebotenen Lagen klingen wahrscheinlich am besten.

Damit sind die der Dur-Tonleiter eigenen Akkorde aus diatonischen Tönen zur Darstellung gebracht. In der Zeit ihrer Erarbeitung wird sich Improvisation und Analyse besonders auf Volkslied, Choral und kleine Instrumentalformen stützen, soweit in ihnen Modulationen und leiterfremde Töne noch vermieden werden. Unter den Improvisationsaufgaben ist improvisierte Begleitung zu Volksliedern, wobei die Harmonien in figurativer Form gebracht werden können und der Satz nicht in strenger, sondern in aufgelockerter Weise, ohne die Durchführung einer bestimmten Stimmenanzahl zur Anwendung kommen kann, besonders nützlich. Der Choral bietet für die Erkenntnis der D_7- und $S\,{}^{6}_{5}$-Formen wenig Ausbeute. Dafür ist aber der strenge Choralsatz der älteren Zeit besonders reich an Dreiklangsformen, namentlich auch der Parallel-Dreiklänge. Es hat sich als sehr nützlich erwiesen, Choräle auf Grund der Analyse im vierstimmigen Satz zunächst durch Lesen und inneres Hören, nicht durch Spielen, auswendig zu lernen und sie dann am Klavier in sämtlichen Tonarten zu spielen.

Die Moll-Kadenz
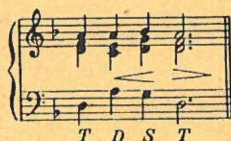
Die Akkorde der Moll-Kadenz sind in der Dur-Kadenz als Parallelklänge enthalten und dem Schüler geläufig geworden. Es bedeutet für ihn einen kleinen Schritt, nunmehr die Moll-Kadenz aus reinen Moll-Klängen, ohne Dur-Dominante und unter Wegfall des Quartsext-Akkordes, zu formen. In dieser Kadenz wird also eigentlich die äolische Tonart harmonisch behandelt. Hier ergibt sich nun, daß zwischen der Moll-Tonika (dem Grundton la) und der Moll-Dominante kein Halbtonschritt liegt (la so la!), die Verbindung der beiden Akkorde hat in dieser Form nichts Zwingendes an sich. Dagegen ist die Subdominante mit der Tonika durch den Halbtonschritt mi fa mi in zwingendere Beziehung gesetzt. Wie für Dur die Schlußwendung ti_1 do bezeichnend ist, so für dieses „Ur-Moll" die Verbindung fa mi, die von der phrygischen Tonart her dem Schüler als besonders charakteristisch und schlußbildend bekannt ist. Es ergibt sich aus dieser Überlegung, daß die Verbindung der drei Moll-Dreiklänge in reiner Form am besten klingt, wenn die Dominanten umgekehrt werden und der eigentliche Schluß über die Subdominante geschieht.

Dieses Beispiel ist schriftlich und spielend auch in Umkehrungen zu üben. Man kann mit der Einführung der Moll-Kadenz, in der die Dur-Dominante benutzt wird, warten, bis die Behandlung der Chromatik stattgefunden hat. Daß diese moderne Moll-Kadenz der Dur-Kadenz in ihrem Bau angeglichen ist, wird der Schüler sogleich erkennen.

183a

m m f m
d t_1 r d
l_1 s_1 l_1 l_1

l_2 m_1 r_1 l_2
T D S T



b

m f m m m
d r d t_1 d
l_1 l_1 l_1 si_1 l_1
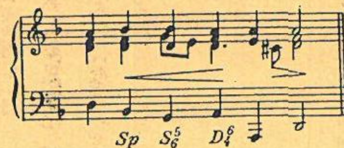
l_2 r_1 m_1 m_2 l_2
T S D^6_4 $^5_3$ T



c

m f f m m m
d d rt_1 d t_1 d
l_1 l_1 l_1 l_1 $l_1 si_1$ l_1

l_2 f_2 r_2 m_2 m_3 l_3
T Sp S^5_6 D^6_4 $^5_3$ T



Wenn jetzt die Akkorde mit chromatischen Tönen betrachtet werden, so ist damit nicht gemeint, daß die Beschäftigung mit einigen dieser Akkordformen erst nach Erledigung des in den vorigen Abschnitten dargebotenen Materials einzusetzen hätte. Der praktische Lehrgang, namentlich auch die Analyse, gibt Gelegenheit, Akkorde mit chromatischen Tönen schon viel früher kennenzulernen, da sie oft schon in verhältnismäßig einfachen und kurzen musikalischen Gebilden auftauchen. Der Gang in der Harmonielehre soll sich soviel als möglich den Bedürfnissen des praktischen Musizierens anschließen.

Die durch zahlreiche Versetzungszeichen verursachte Kompliziertheit des Notenbildes ist bedingt durch zweierlei Gegebenheiten: Einmal können Modulationen vorliegen, wobei die neue Tonart nicht durch neue Vorzeichnungen am Beginn der Notenlinien deutlich gemacht wird, sondern jede einzelne Note ihr Zeichen erhält. Hier liegt also keine Chromatik vor. Zum anderen zeigt das Notenbild echte Chromatik (vgl. dazu das Kapitel über Chromatik). Die Chromatik selbst gliedert sich nun wieder, harmonisch gesehen, in zwei Gebiete: 1. Die Alteration (Färbung) leitereigener Harmonien; 2. Die Einführung leiterfremder Harmonien, meistens in Form sogenannter Wechsel-(Zwischen-)Dominanten.

Die chromatischen Veränderungen der Subdominante

Die Alteration des Dreiklanges und der Sextakkordform der Subdominante zeigt das folgende Beispiel.

184

d^1	[d^1	r^1	ru^1]	d^1	t	d^1
s	lu	lu	lu	s	s	s
m	f	f	f	m	f	m
d	f_1	f_1	f_1	s_1	s_1	d
T	[$S^{3>}$	$S_6^{3>}$	$S_{6>}^{3>}$]	D_6^4	D_7	T

Eine der drei Formen, die in Klammer gesetzt sind, kann in die Kadenz eingefügt werden, wobei deutlich wird, daß das die Funktion der S nirgends ändert, sondern daß nur eine Färbung des Klanges vorliegt. Diese drei S-Formen sind aus Moll herübergenommen, wie ja besonders die romantische Musik eine starke Vermischung der Dur- und Moll-Akkorde zeigt. Die letzte Form des Akkordes „fa lu ru" ist als „neapolitanischer Sext-Akkord" berühmt und in Moll besonders heimisch. J. S. Bach hat diesen Akkord mit sehr eindrucksvoller Wirkung angewendet, z. B. im Thema des zweiten Kyrie der Hohen Messe und im gis-Moll-Teil der zweistimmigen Invention in E-Dur. Auch die direkte Anwendung in Dur wirkt außerordentlich gut. Diese drei Akkordformen können auch in die Moll-Kadenz eingefügt und in diesem Zusammenhang geübt werden.

185

	[1	2	3	4	5	6	7	8	9]			
s	l	l	l	lu	lu	fi	fi	lu	l	s	s	s
m	r	r	ri	r	ri	ri	r	r	ri	m	f	m
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	t_1	d
d_1	f_1	fi_1	fi_1	f_1	fi_1	lu_1	lu_1	fi_1	f_1	s_1	s_2	d_1
T	[S_6^5 —								—]	D_6^4	D_7	T

Reicher noch wird die S $^{6}_{5}$-Akkordform chromatisch verändert. Im vorigen Beispiel sind diese Färbungen so aneinandergereiht, daß die gebräuchlichsten zuerst stehen, die weniger gebräuchlichen zuletzt.

Beim Spiel ist immer nur eine dieser Formen in die Kadenz einzufügen und darauf zu achten, daß deutlich gehört wird, wie hier nur Färbung, nicht aber Änderung der Funktion vorliegt. Diese chromatischen Formen des S $^{6}_{5}$-Akkordes sollen auch niedergeschrieben werden, wenigstens in Tonarten mit zahlreicheren Vorzeichen, damit ihre richtige Schreibweise gesichert wird. Dafür kann gerade die relative Silbe eine wertvolle Hilfe sein. Die mit 3) bezeichnete Form wird vielfach in der Literatur orthographisch nicht richtig geschrieben, z. B. Czerny oder auch Beethoven schreiben diesen Akkord in C-Dur gern fis a c es, während es doch dis (ri) heißen muß in all den Fällen, wo der Akkord in den D $^{6}_{4}$ weitergeht. Der Ton es (mu) könnte nur geschrieben werden, wenn dieser Klang sich direkt in den Dominant-Dreiklang auflöst und also als Wechseldominante mit hinzugesetzter erniedrigter None an Stelle des Grundtones (so) erscheint. Der unter Ziffer 6) stehende Akkord bringt z. B. in der Appassionata von Beethoven, im Thema des langsamen Satzes, eine ganz unvergleichliche Wirkung hervor. Die letzte Form unter Ziffer 9) wird so gut wie nie gebraucht, was eigentlich nicht zu begreifen ist; sie hat eine sehr aparte Wirkung, auch bei direkter Weiterführung in die Dominante. Mit den subdominantischen alterierten Formen ist dem Schüler ein reiches Gebiet der Chromatik erschlossen. Es kann nicht genug empfohlen werden, die gegebenen Beispiele im Rahmen der Kadenz genau zu studieren.

Die chromatischen Veränderungen der Dominante

In der D kann der Leiteton ti nicht chromatisch verändert werden, es sei denn, daß eine Wegwendung von der T beabsichtigt wäre. In kirchentonartlichen Harmonisierungen ist es allerdings möglich, daß auf einen Dur-Klang ein auf der Dominante dieses Klanges stehender Moll-Klang eintritt. Im Dominantsept-Akkord kann auch das fa nicht alteriert werden, im Zusammenklang ti_1 fa und seiner Auflösung nach do mi ist das Wesen der Dur-Tonart am schärfsten ausgesprochen. Die Veränderungen können also nur bei so und re eintreten. Der Grundton so wird durch die kleine None lu ersetzt; re kann sowohl erhöht (ri) oder erniedrigt (ru) werden. Daraus ergeben sich die folgenden Möglichkeiten:

186a m' f' m' / d' r' d' / s lu s / d t, d — T D$^{9>}_{7}$ T — D$^{9>}$

b m' f' m' / d' ru' d' / s lu s / d t, d — D$^{5>}_{9>}$ $_{7}$ — D$^{5>}_{9>}$ $_{7}$

c d' t [t]d' / s s lu s / m f f m / d, ru, ru, d, — T D$^{5>}$ D$^{7}_{5>}$ $_{9>}$ — D$^{5>}$ D$^{7}_{5>}$ $_{9>}$

Beim Spiel in anderen Lagen versuche man auch andere Töne der D in den Baß zu legen. Die Quintparallelen im letzten Beispiel zwischen Baß und Alt, wenn der letztere lu hat, sind auch bei den Klassikern häufig. Da die Töne im Leittonverhältnis stehen und eine starke Spannungswirkung vorliegt, sind diese Parallelen aber so gut wie wirkungslos. Überprüft man diese Klänge mit dem Ohr, so zeigt z. B. der Klang ru fa lu ti eine starke Verwandtschaft mit der Wirkung der chromatisch veränderten S $^{9}_{5}$-Form lu do ri fi. Man könnte also von diesem Akkord aus sehr gut in den D $^{6}_{4}$-Akkord der S-Tonart kadenzieren und damit

nach der S modulieren (Beispiel: des f as h *geht als Dominante nach* c e g c^1, *als Subdominante aber als* des f gis h in den Quartsextakkord von F-Dur). In der T ist ferner noch die Erhöhung der Quinte so in si möglich, wodurch der Klang als Tonika aber schon zerstört ist und den Charakter einer D zur S erhält. Diese chromatische Färbung sollte man aber am besten meiden wegen ihres recht süßlich-sentimentalen Charakters. Dasselbe gilt auch für die Erhöhung des re in der D (so_1 ti_1 ri).

Wechsel-(Zwischen-)Dominanten

Jeder Akkord der Tonart kann seine eigene D bei sich haben, die mit ihm in den Kreis der Kadenz eingeführt werden kann, ohne daß diese dadurch gesprengt würde. Man könnte eher sagen, daß durch diese Dominanten die Tonart zur Tonalität erweitert wird. Da der Schüler alle Kadenzen bisher in sämtlichen Tonarten gespielt hat, wird es ihm nicht schwerfallen, diese Zwischendominanten in richtiger Stimmführung einzufügen und zu beherrschen. Im folgenden Beispiel wird eine Kadenz gegeben, in der im Sinne einer Materialzusammenstellung alle Klänge mit Ausnahme der Dp mit ihren Dominanten auftreten. Ausgangspunkt für diese Anordnung der Klänge ist der Baß in seiner tonleitermäßigen Führung.

187

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
d^1	r^1	d^1	d^1	d^1	di^1	r^1	d^1	d^1	*t*	d^1
s	*si*	*l*	*tu*	*l*	*l*	*l*	*l*	*s*	*s*	*s*
m	*m*	*m*	*m*	*f*	*s*	*f*	*mu*	*r*	*r*	*m*
d	t_1	l_1	s_1	f_1	m_1	r_1	fi_1	s_1	s_2	d_1
T	(D_7)	Tp	(D_7)	S	(D_7)	Sp	(D_7)	D_6^4	D_7	T

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

T (D) Tp (D) S (D) Sp (D) D^4 D^3 T

Die letzte dieser Dominanten, die zur D der Haupttonart zurückführt, klingt am besten in der Gestalt, die mit dem alterierten S $\frac{6}{5}$-Akkord identisch ist. Anschließend an die Erarbeitung dieser Kadenz in Spiel und Niederschrift sollte man zahlreiche Kompositionen mit Zwischendominanten analysieren und in Harmonieskizzen spielen. Gut eignet sich dazu das Thema des Variationensatzes aus Beethovens Klavier-Sonate op. 14 Nr. 2, das außer einer Dominantmodulation sämtliche Wechseldominanten enthält, die in einer Tonart vorkommen. Man lasse diesen Satz auswendig lernen und wenigstens in einige Tonarten transponieren. Er gibt ein deutliches Bild von dem, was man unter Tonalität zu verstehen hat. Schwierigere Aufgaben zur Entzifferung der Zwischendominanten stellen gewisse Bachsche Kompositionen, etwa das erste der vier Duette für Klavier, vor allem aber die dreistimmige Invention in f-Moll.

Die harmonischen Möglichkeiten der Moll-Tonart bieten nach diesen Arbeiten mit der Kadenz nicht allzuschwere neue Aufgaben. Neues Akkordmaterial dürfte dabei kaum auftauchen, nur die Anordnung der Harmonien vollzieht sich nach anderen Gesichtspunkten.

188

$S^{6>}$ $\left(D^{4}_{5>,\,9>}\right)$ D (D_7) S

Damit ist der Umkreis der in der Tonalität möglichen und vorkommenden *Harmonien* erschöpft. Andere Gebilde, vor allem solche dissonanter Art, wie die in der zeitgenössischen Musik eine große Rolle spielenden Reizklänge, können im Grunde nur aus dem Boden der Tonalität und ihrer kadenzgebundenen Harmonik herauswachsen, wenn sie vom Ohr verstanden und bejaht werden sollen. Hat der Schüler die hier dargebotenen Beispiele sich nach allen Seiten hin erarbeitet, namentlich in Verbindung mit der Improvisation und der Analyse der Meisterwerke, so hat er eine beachtliche Stufe handwerklichen Könnens erreicht. Er beherrscht das Akkordmaterial spielend in allen Tonarten; er ist im sicheren Besitze elementarer gesetzmäßiger, auch in den höchsten Stufen des Satzes gültiger Stimmführung. Seine Arbeiten werden nicht vom Zufall und willkürlichen Geschmack geleitet, sondern von einer durch das Ohr geprägten Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Musik. Nun bedeuten ihm die Schwierigkeiten des Materials nicht mehr Hemmung, er kann frei über es verfügen. Er steht an der Stelle, wo sich vom Handwerk aus der Weg zu freiem, künstlerischem Schaffen öffnen kann, wenn intuitive Begabung vorhanden ist.

Gehörsmäßige Erarbeitung der Akkorde

Für dieses Arbeitsgebiet gelten dieselben methodischen Hilfen und Übungsmittel, die in der Einleitung zu diesem Kapitel bezeichnet wurden, und auf die im Verlauf der einzelnen Abschnitte immer wieder Bezug genommen wurde.

Die beiden Seiten des Arbeitens seien noch einmal hervorgehoben: 1. Die Verwirklichung eines gewünschten Akkordes durch Singen. 2. Erkennen eines gehörten Akkordes, seine Darstellung durch relative Silben oder absolute Tonnamen und durch Niederschrift als Diktat. Auch hier ist das Klavier ein unentbehrliches Hilfsinstrument.

Es folgt eine Übersicht über die zu lösenden Aufgaben nebst kurzen methodischen Hinweisen.

1. Erarbeitung der drei Lagen des Dur- und des Moll-Dreiklanges. Silbenmodelle als Denkhilfen für den Dur-Dreiklang sind: Grundstellung do mi so, erste Umkehrung (Sextakkord) mi so do¹, zweite Umkehrung (Quartsextakkord) so_1 do mi. Silbenmodelle für den Moll-Dreiklang sind: Grundstellung la_1 do mi, erste Umkehrung do mi la, zweite Umkehrung mi la do¹. Die Lösung der Aufgabe geschieht in folgenden Stufen:

a) Singen oder Hören der drei Lagen unter Beibehaltung einer gewählten Dur- oder Moll-Tonart, auf- und abwärts, auch mit Kontrollwendungen. Zuerst wird natürlich der Dur-Dreiklang geübt.

139a

b

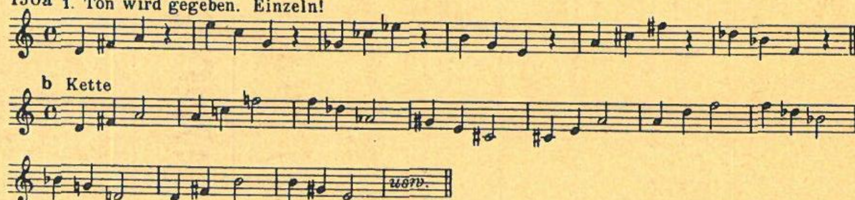
l_1 d m d m l si l m_1 l_1 d t_1 l_1 si_1 l_1

b) Üben je einer Lage dieser Dreiklänge von den verschiedensten Tönen aus. Der Anfangston wird gegeben, evtl. sofort mit absolutem Namen. Die gewünschte Lage wird in *Silben gesungen, kontrolliert, mit absolutem Namen wiederholt. Beispiel: gefordert* wird die erste Umkehrung des Dur-Dreiklanges, vorgespielt wird es, gesungen wird mi so do¹, kontrolliert und absolut nachgesungen wird es ges ces. Gefordert wird die zweite

Umkehrung des Moll-Dreiklanges abwärts, gegeben wird der Ton cis, gesungen wird auf Silben do[1] la mi, kontrolliert am Instrument und absolut gesungen cis, ais, eis. So von vielen Tönen aus in allmählich schneller werdender Folge.

c) Nicht mehr dieselbe Dreiklangslage, sondern alle sechs Lagen (Dur und Moll) werden bunt durcheinander von den verschiedensten Tönen aus verwirklicht. Kettenbildungen sind möglich, am besten als Diktat. Beim Absingen wird der gleiche Ton nicht mehr zweimal, sondern nur einmal gesungen. Allmählich lasse man das Singen auf Tonnamen wegfallen und auf einen Vokal oder eine neutrale Silbe singen.
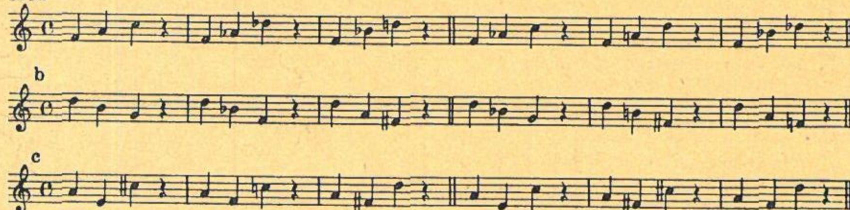
190a 1. Ton wird gegeben. Einzeln!



d) Alle Dreiklangslagen vom gleichen Ton aus, wobei der feststehende Ton als unterer, oberer oder mittlerer Ton des Dreiklanges erscheinen kann. Singen der Aufgabe und Diktat in verschiedenen Formen.

Die Dreiklangslagen sind nicht nur melodisch, sondern auch im harmonischen Zusammenhang zu beherrschen. Übungsmöglichkeiten für diese Aufgabe sind:
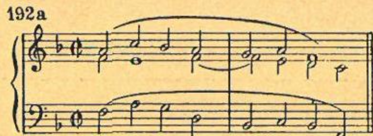
191a
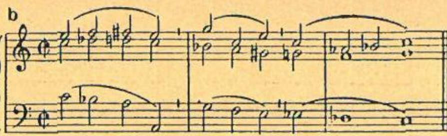


e) Die enge Lage der Dreiklänge wird zur weiten Lage umgeformt, es bleibt zunächst bei der Dreistimmigkeit. Jetzt ist gut möglich, Ober-, Mittel- und Unterstimme gesondert zu hören, zu erkennen, mit Silben zu benennen und niederzuschreiben. Wichtig ist, besonders die Baßstimme zu hören, ob also Grundstellung, Sextakkord- oder Quartsextakkord vorliegt. Diese Klänge sind zu charakterisieren: Das do im Baß gibt dem ganzen Dreiklang ein Moment der Ruhe, auch wenn im Sopran ein schwebendes mi oder ein helles so erklingt. Das mi im Baß (Sextakkord) verleiht dem Klang den Charakter des Schwebens, das so im Baß (Quartsextakkord) entwickelt ganz deutlich Spannungscharakter. Durch Schärfung des Ohres für diese charakteristischen Funktionen sind die Dreiklangsformen leicht zu unterscheiden. Das gilt nicht nur vom Dur-Dreiklang, sondern auch vom Moll-Dreiklang (Baßton la, do oder mi).

Ähnlich wie beim Üben der Intervalle können als dreistimmige Diktate kleine tonartlich gebundene Kadenzen, aber auch Dreiklangsformen in freier Folge gegeben werden. Es müssen vor allem die Fortschreitung des Soprans und der Klangcharakter des Akkordes gehört werden, um diese Arbeiten erfolgreich auszuführen.

192a
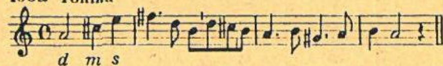


b
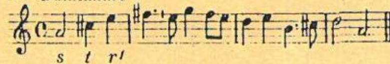


f) Das Hören der Dreiklangsformen als harmonischer Zusammenklang ist auch in der Vierstimmigkeit zu üben. Das Erkennen der charakteristischen Klangform wird hier durch die Verdoppelung eines Tones bei vielen Schülern ungünstig beeinflußt, jedenfalls gegenüber der Dreistimmigkeit erschwert. Dazu sei noch ein Wort gesagt: Die Grundstellung des Dreiklanges vermittelt den Eindruck völlig geschlossener Ruhe, wenn do auch im Sopran liegt; mi und so in der Oberstimme bringen schon einen Schimmer von „Offensein“ in den Klang. Der Sextakkord klingt in seiner Schwebung am reinsten, wenn Grundton oder Quinte verdoppelt sind; die Verdoppelung des Baßtones, der Terz des Akkordes, gibt einen Zusatz von Schärfe. Im Quartsextakkord ist das Spannungsmoment am stärksten zu spüren, wenn der Baßton (Quinte des Dreiklanges) verdoppelt ist. Bei Lösung dieser Aufgaben wird besonders das Diktat benutzt werden müssen. Man spiele Dreiklangsformen als harmonischen Zusammenklang, ohne jede tonale Bindung, also einzeln, und lasse hören, welche Akkordform vorliegt und möglichst auch, wie die Töne des Akkordes angeordnet sind, besonders welcher Ton im Sopran liegt. Auch in der Vierstimmigkeit gebe man kleine Kadenzen, wie schon bei der Dreistimmigkeit vorgeschlagen.

g) Als wichtige Übung sei zuletzt noch die Einordnung des Dreiklangs in verschiedene Tonarten genannt. Es handelt sich hier um Umdeutung. Es wurde erkannt, daß in jeder Dur-Tonart drei Dur- und drei Moll-Klänge stehen, die Modelle für das Dreiklangsdenken benutzen davon aber nur eine Möglichkeit, nämlich do mi so für den Dur-Dreiklang, la_1 do mi für den Moll-Dreiklang. Jetzt wird auf die Möglichkeit der dreifachen Bezeichnung jedes Dreiklangs zurückgegriffen als Hilfe der Umdeutung. Der Dur-Dreiklang kann T, D oder S in Dur, VI. Stufe in Moll sein. Der Moll-Dreiklang steht auf der II., III. und VI. Stufe in Dur, auf der I., IV. (und V.) Stufe in Moll. Übt man melodisch, wird am besten so verfahren: Der Dreiklang wird auf absolute Namen gesungen, sodann gibt der Lehrer durch Zuruf die gewünschte Funktion bzw. Stufe, die der Dreiklang in der geforderten Tonart einnimmt. Jetzt wird mit den entsprechenden relativen Silben gesungen und durch eine Kontrollwendung die Tonart befestigt. Man rege den Schüler an, statt einfacher Kontrollwendungen einen richtigen melodischen Bogen zu improvisieren, durch die der Akkord in die gewünschte Tonart überführt wird. Auch hier ist Diktat zu empfehlen, ebenso allmählich auch der Verzicht auf den Gebrauch von Tonnamen.
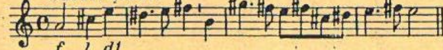
193a Tonika



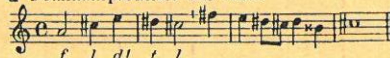
b Dominante



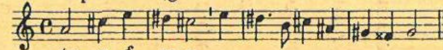
c Subdominante



d Dominantparallele (cis-Moll)



e Neapolitaner (gis-Moll)



194a C-Dur

r f l

b d-Moll

l_1 d m

c F-Dur

m d l_1

d g-Moll

t s m

e a-Moll

l f r

f B-Dur

t s f

2. Dissonante Akkorde

a) Der übermäßige Dreiklang. Er stellt nach der Behandlung der Chromatik keine Probleme. Die melodische Erarbeitung ist sehr einfach, geschieht zunächst am besten vom Dur-Dreiklang aus: Aus do mi so wird do mi si, das si löst sich nach la in den Mollsextakkord do mi la oder in die Subdominante (in die beiden Töne fa la) auf. Es ist gut, hier auch die entgegengesetzte Bewegung mit zu studieren; aus do mi la wird do mi lu, diese Form wird über ti_1 re so in den Grundton do geführt.

195

si l f l lu s

Die drei Lagen des übermäßigen Dreiklanges bestehen aus gleichen Intervallabständen, aus großen Terzen. Aufgabe ist weiter, diesen Akkord in seinen drei Lagen mit richtiger Umdeutung seiner Töne in drei verschiedene Tonarten aufzulösen. Zu diesem Zwecke ist es am besten, dem Akkord stets eine dominantische Form zu geben, auch bei der Umdeutung, ihn also jedesmal mit so_1 ti_1 ri zu bezeichnen. Es ergibt sich folgende Übung:

196a aufwärts

ri

b abwärts

ri

Eine weitere Übung besteht darin, daß man die drei Töne des Akkordes bei gleichbleibendem Grundton enharmonisch umdeutet und ihn dadurch in die drei möglichen Tonarten auflöst.
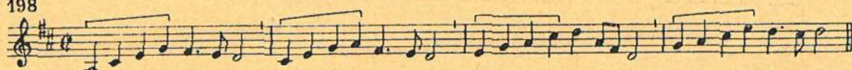
197 B-Dur Ges-Dur D-Dur

s_1 t_1 ri t_1 ri s ri s t

b) Der Dominantseptakkord. Über seine Auflösung ist hier kein Wort zu verlieren. Seine vier Lagen sind mit Auflösung in allen Tonarten singend zu üben. Am Klavier wird das do gegeben, dann singt der Schüler D_7-Akkord so_1 ti_1 re fa mit Auflösung nach do do do mi. Wird die anschließende Kontrolle auf dem Klavier gespielt, so soll dies nicht nur melo-

disch geschehen, sondern auch im harmonischen Griff. Die nächste Umkehrung ti_1 re fa so schließt sich sofort an usw.

198



Nach dieser ersten Übungsweise werden die vier Lagen von einem Ton aus aufwärts und abwärts gegeben, es kann auch ein mittlerer Ton des Akkordes als der gleichbleibende gewählt werden. Auch hier sind Kettenbildungen möglich.

199a G-Dur Es-Dur C-Dur A-Dur

b F-Dur Es-Dur

Stets Kontrollwendungen!

Ces-Dur As-Dur
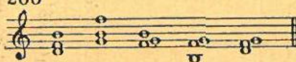
c C-Dur As-Dur F-Dur D-Dur

d

f = t r = s f = t r = s f = t usw.

Wichtig ist, die harmonische Form der vier Lagen in ihrem *Charakter sicher zu hören.* Dabei spielt die Auffassung der Baßtöne eine Rolle. Die erste Lage (D_7), klingt, wenn die Oberstimmen in enger Lage stehen und das fa im Sopran liegt, etwas hart und gewöhnlich. Sein Klang wird edler, wenn das so verdoppelt und das re dafür weggelassen wird. Der D $\frac{4}{3}$ mit ti_1 im Baß zeigt eine edle, ausgreifende Spannungsform; der D $\frac{6}{5}$ mit re im Baß klingt reichlich weich, fast sentimental; der D_2 mit fa im Baß klingt kräftig, männlich, er gehört zusammen mit dem D $\frac{6}{5}$ zu den besten Formen des Dominantseptakkordes. Damit der Schüler diese charakteristischen Klänge hört, muß jede *der vier Formen als in sich geschlossener isolierter* Klang ohne jede tonale Bindung, also jede einzeln gegeben werden. Geschieht dies in weiter Lage, so ist die Auffassung der im Sopran und Baß liegenden Töne erleichtert, überhaupt wird in Vierstimmigkeit bei Weite des Spannungsabstandes besser gehört als in enger Lage.
Im Diktat kann man sich zuerst nur auf die Angabe des im Sopran liegenden Tones beschränken und dazu die Akkordform in Ziffern darunterschreiben lassen. In den auch hier erwünschten kleinen vierstimmigen Sätzen muß wegen der Auflösung die Tonika miteinbezogen werden, doch sollte man auch Parallelklänge mitbenutzen.
Der *sogenannte verminderte* Dreiklang der VII. Stufe wird hier nicht behandelt, er ist ein Teil des D_7. Im vierstimmigen Satz erscheint er meist mit der verdoppelten Terz re, selten mit verdoppeltem fa. Bei den alten Meistern war dieser Akkord der eigentliche Vertreter des Dominantseptakkordes. Man lasse ihn, besonders in der Dreistimmigkeit, in seiner Eigenart erkennen. Er hat für den dreistimmigen Satz besondere Bedeutung. Im Diktat kann man ihm auch noch andere Formen des Dominantseptakkordes zugesellen, auch nur dreistimmig.

200



Nebenseptakkorde. Diese sind folgende: Der große Septakkord, der kleine Septakkord, der halbverminderte Septakkord und der verminderte Septakkord. Der große Septakkord, bestehend aus Dur-Dreiklang und großer Septime, steht in Dur auf der I. und IV. Stufe, in Moll auf der III. und VI. Stufe. Der kleine Septakkord steht in Dur auf der II., III. und VI. Stufe, in Moll auf der IV. und V. Stufe. Er besteht aus Moll-Klang und kleiner Septime. Der halbverminderte Septakkord, aus vermindertem Dreiklang und kleiner Septime, steht in Dur auf der VII., in Moll auf der II. Stufe; der verminderte Septakkord auf der VII. Stufe des *modernen* Moll.

Das Denkmodell für den großen Septakkord sind die Silben do mi so ti. Er ist durch seine scharfe Spannung, die sich durch Zusammenklang des Dur-Dreiklanges mit dem Leiteton ergibt, leicht zu hören. Die T bekommt durch ihn dominantische Spannung, die zur S führt, andererseits kann das ti aber auch als Vorhalt zu la oder zu do wirken. Es kommt dabei auf melodische und rhythmische Gegebenheiten an. Auch der harmonische Zusammenklang dieser vier Töne ist durch seine Schärfe äußerst charakteristisch: In der Umkehrung, wenn ti und do^1 nebeneinander zu liegen kommen, ist er direkt ein Reizklang.

Der kleine Septakkord ist dem Schüler von der Pentatonik her wohlvertraut. Er ist nichts anderes als die vierte pentatonische Formel, die im Äolischen mit la_1 do mi so, im Dorischen mit re fa la do^1 bezeichnet wurde und eine der wichtigsten Modelle pentatonischer Melodik ist. Mit gutem Grund wählt man als Silbenmodell für dieses Gebilde die dorische Bezeichnung re fa la do^1. Es liegt nämlich der kleine Septakkord der zweiten Stufe vor, dessen erste Umkehrung den S $^6_5$-Akkord darstellt, der für die Entwicklung der klassischen Kadenz von großer Bedeutung geworden ist.

Der halbverminderte Septakkord hat als Denkmodell die Silben ti_1 re fa la. Sein Funktionscharakter ist in Dur der einer Dominante. Das la wirkt als None an Stelle des fehlenden Grundtones so. Durch dieses Klanggepräge ist die Erkenntnis des Akkordes ziemlich leicht. In Moll dagegen ist seine Funktion subdominantisch, seine erste Umkehrung ist hier der S $^6_5$-Akkord. Hat dieser in Dur den Dur-Dreiklang zur Grundlage, so hier den Moll-Dreiklang.

Bei der gehörsmäßigen Erarbeitung dieser drei soeben erläuterten Nebenseptakkorde kann sich der Schüler selbst ein Diktat geben, und zwar am Klavier. Er hat sich dabei auf die Untertasten zu beschränken, auf die Tonart C-Dur. Er sichert sich das c als Grundton und greift dann „blind" ohne Blick auf die Tasten Vierklänge, melodisch und auch im harmonischen Griff, drei Terzen übereinander, von beliebigen Tönen aus. Dies soll zuerst in der Grundstellung, im Terzenaufbau geschehen, dann aber auch in Umkehrungen, vor allem in der ersten Umkehrung aus Dreiklang und zugefügter Sexte bestehend. Es werden bei diesem Spiel vier Akkorde im Wechsel erscheinen, nämlich außer den Nebenseptakkorden auch der Dominantseptakkord. Der Schüler hat die Akkorde in ihrem Klangcharakter zu erkennen, besonders beim harmonischen Griff. Beim melodischen Spiel kann der Schüler die Silben hören, singen und daran leicht den Akkord erkennen. Beim Diktat durch den Lehrer kann zuerst wieder eine Tonart festgehalten werden, dann jedoch die Tonart bei den einzelnen Akkorden und Lagen wechseln. Für den S $^6_5$-Akkord, dessen hörende Beherrschung besonders wichtig ist, ist charakteristisch, daß man ihm deutlich abhört, wie er sich nicht unmittelbar auflösen, sondern über eine andere Funktion, eben über den Dominantseptakkord hinweg, zur Tonika gehen will. Darauf beruht folgende Übung: Der Lehrer spielt einzelne S $^6_5$ und D_7-Formen durcheinander, bei stets wechselnder Tonhöhe als Griff. Bei jedem Klang wird festgestellt, ob die S oder die D zugrunde liegt. Übrigens kann diese

Übung auch auf andere Nebenseptakkorde ausgedehnt werden. Die Verbindung von S und D7 in der Kadenz kann gleichfalls auf die bekannte Weise im Singen und Diktat geübt werden. Ein Ton wird angegeben, relativ und absolut. Die Schüler singen den S^{6}_{5} vom gegebenen Ton aus in einer gleichfalls bestimmten Lage und anschließend sofort seine Auflösung über D7 zur T.

201a S^{5}_{6} u. D^{7} Zuruf: *f = fa* — Zuruf: *a = do*

Zuruf: *b = la* — Zuruf: *g = re*

Der S^{5}_{6} wird auch geübt mit Weiterführung in das parallele Moll. Dabei wird zunächst das *do* nach ti_1 geführt und dann in die Dominante der Molltonart fortgeschritten:

b Zuruf: *f = fa* — *do'* — *ti* — Zuruf: *a = do* — *do* — *ti*

usw.
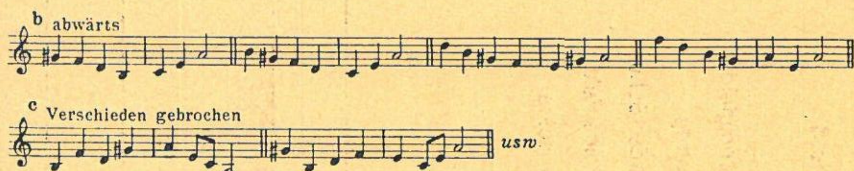
In diese Art zu arbeiten kann auch der halbverminderte Septakkord einbezogen werden. Bei ihm ist das la ein Vorhalt, der aufgelöst werden muß. Hier liegt eine sehr einfache Höraufgabe vor.

Der verminderte Septakkord ist in Wirklichkeit eine Brücke zwischen den beiden Dur- und Moll-Tonarten, die man als parallele Tonarten bezeichnet, er gehört beiden Bezirken an. Sein Grunddreiklang, der verminderte Dreiklang, ist ein Bestandteil der Dominante. Zu ihm tritt, unten angefügt, die kleine Terz si als Leiteton zu la. Er bestimmt die Auflösung dieses Akkordes nach Moll. Tritt zum verminderten Dreiklang oben die kleine Terz hinzu, so heißt sie lu. Dieser Ton ist die kleine None in der D und steht an Stelle des Grundtones so, die Auflösung geschieht in die Dur-Tonart. Das Klanggepräge des Akkordes ist in beiden Fällen gleich, ebenso auch seine Funktion, aber die Auflösung ist verschieden. Diese kann beim Leiteton si natürlich auch in den Dur-Akkord geschehen, und bei der None lu auch in den Moll-Klang. Die relativen Silben dieses Akkordes können, je nachdem der chromatische Ton bezeichnet wird, verschieden sein, nämlich si_1 ti_1 re fa oder ti_1 re fa lu. Daraus ergibt sich eine erste Übung, wie sie in Beispiel 202 gezeigt ist.

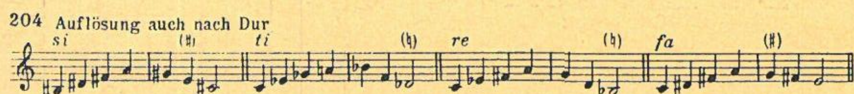
202 gegeben *fa* = c-Moll — *fa* — gegeben ti_1 = G-Dur — ti_1 — so von vielen Tönen aus

Als nächste Übung sind die vier Lagen des Akkordes mit Auflösung in der sich gleichbleibenden Tonart zu sichern. Es braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden, daß die übermäßige Sekunde möglichst scharf zu intonieren ist, da sie etwas durchaus anderes ist als die kleine Terz.

203a aufwärts
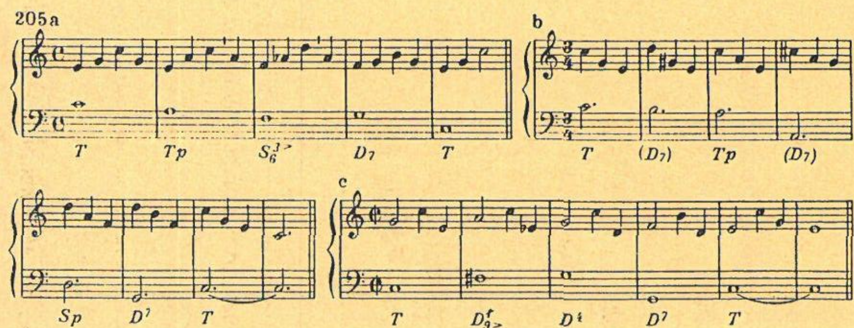


Eine weitere Übung verlangt das Singen aller vier Lagen des Akkordes vom gleichen Ton aus. Dieser Anfangston wechselt also seinen relativen Namen von si zu ti, zu re, zu fa. Man singe auf- und abwärts. Hier wird Umdeutung der einzelnen Töne gefordert sowie enharmonische Verwechslung. Die Auflösung des Akkordes, der also auf dem Klavier in diesem Falle immer die vier gleichen Tasten benötigt, geschieht nach vier Tonarten.



Daß der verminderte Septakkord auch die Funktion der Subdominante in Dur haben kann, ist noch zu erwähnen. H d f gis kann auch eine doppelt alterierte S^{6}_{5}-Akkordform in F-Dur sein und muß entsprechend weitergeführt werden. (Vgl. Beispiel 185).

3. Üben der Kadenz. Es wurde schon erwähnt, daß die Erarbeitung der Kadenz beim Singen in melodischer und harmonischer Form zu üben ist. Es sei hier kurz zusammengefaßt, wie sich diese Übungen zu gestalten haben.

In der vierstimmigen Kadenz werden die drei Oberstimmen von der Arbeitsgruppe melodisch-gebrochen gesungen, in verschiedener Anordnung, am besten in einem gegebenen Taktschema. Der Baß soll dazu stets erklingen; wenn eine singende Ausführung nicht möglich ist, sollte er auf einem Instrument gespielt werden. Diese erste Erarbeitung der Kadenzakkorde in melodischer Ausführung ist auch beizubehalten, wenn alterierte Harmonien auftreten. Durch Umgang mit der Chromatik ist diese Möglichkeit gut vorbereitet.



Eine weitere Form der Arbeit besteht darin, daß die Schüler versuchen, über den Kadenzakkorden Melodien zu improvisieren, die also von Takt zu Takt harmonisch gebunden sind. Auch diese Form ist unter Einbeziehung der Chromatik zu üben. Gerade bei Chromatik

führt diese Art der Arbeit zu einem guten Gefühl für logische Stimmführung und Geschmeidigkeit der Liniengestaltung.

206a

T S D T

b

T S

(D) D T S_6 D T

c

(D) Tp

(D) (D) Sp (D) S (D) Sp D T

Es ist als weitere Aufgabe zu empfehlen, die Kadenzakkorde in ihrer Funktion umzudeuten, wodurch das Gebiet logischer Modulation besonders gefördert wird. Der Lehrer gibt nach Festlegung einer Tonart durch Zuruf bekannt, welcher Akkord gesungen wird, und zwar nicht mit absolutem Namen, sondern in seiner Funktionsbezeichnung. Er gibt gleichfalls die Umdeutung der Funktion bekannt: Die Schüler deuten singend um, und die Kadenz bewegt sich in die neue, gewünschte Tonart hinein. Hier ist besonders zu empfehlen, ein Taktschema beizubehalten und dieses mit geordneten Pausen zu durchsetzen, in denen der Zuruf des Lehrers ertönt und den Schülern Zeit zum Besinnen gelassen wird. Die Umdeutung der Silben ist auf früheren Stufen, bei Dreiklängen und Intervallen, schon gut vorbereitet. Hier kann man eventuell auf sie verzichten und sogleich auf absoluten Tonnamen oder neutralen Silben singen lassen. Dieses Singen bezieht sich gleichfalls auf die drei Oberstimmen der Kadenz. Die richtige Stimmführung wird beibehalten, der Baß wird auf einem Instrument ausgeführt, wenn Singen nicht möglich ist.

207a

T S D T Tp/Sp D T S/D T S D/T D T

Diese Akkordfolge wird gesungen nach einem melodisch-rhythmischen Modell. Der Zuruf des Lehrers geschieht in der Pause. Die Schüler singen nicht nach dem Notenbild, sondern auswendig.

Modell etwa: *usw.*

b Moll-Beispiel

T D S T/Tp D S T/D S Sp/S $D^{3<}$ T/S S^5_6 D^4_6 $D^{3<}$ $T^{3<}$

Modell zum Singen etwa: *usw.*

Zuletzt mag noch empfohlen sein, allerlei Akkordformen in buntem Wechsel durcheinander zu singen. Auch hier muß der gewünschte Akkord nach Angabe seines Anfangstones auf dem Klavier durch Zuruf bestimmt werden; die nötigen Pausen sind im Ablauf des Taktschemas gut einzuhalten. Dabei sollte man am besten ohne jeden Notennamen singen, höchstens einmal nur zur Kontrolle einer kürzeren Strecke die absoluten Notennamen fordern.

Man kann auch die Anfangstöne der Akkorde an die Notentafel schreiben und darunter die Funktionsbezeichnung. Nach dem Zeigen des Lehrers auf die einzelnen Anfangstöne wird dann gesungen, ein Schüler spielt die notwendigen Baßtöne dazu. Es ist nicht nötig, jetzt noch eine bestimmte Tonart einzuhalten. Es ist aber zu empfehlen, bei Verbindung der Akkorde darauf zu achten, wenigstens für den Anfang, daß sie einen oder zwei gemeinsame Töne haben, oder, wenn das nicht der Fall sein kann, sie doch nicht allzuweit voneinander entfernt stehen, am besten nur in Sekund- oder Terzabständen. Das folgende Beispiel wird klarmachen, wie die Sache gemeint ist.

208

Zuruf: c^+ b g^+ f^+ b^- b^7 ces^+ as^+ des^+ h^7verm. c^- $c^{5}_{6<}$ d^7
c b g f b b ces c des d es c d

g^+ fis^- h^- e^- dis^7verm. g^6_4 gis^7verm. a^+ f^7 g^{+4} g^7 c^+
g fis h e fis g gis a f g g c

Nach Festlegung des 1. Akkordes gibt der Lehrer bei jedem folgenden durch Zuruf die Art des Akkordes und den Baßton an. Der Baß wird gesungen oder gespielt, die drei Oberstimmen harmonisch oder melodisch gesungen, unter genauer Beachtung der Kadenzstimmführung. Zur Erleichterung kann der Lehrer auch den gewünschten Ton der Oberstimme nennen oder die Sopranstimme an die Tafel schreiben. Auch kann das ganze Beispiel erst angeschrieben und abgesungen werden und schließlich als Diktat dienen. Ziel ist, Kadenzen *dieser Art zu erfinden und auf mancherlei Weise darzustellen.* Rhythmisch-melodisches Modell für dieses Beispiel könnte sein:

(Sehr mäßig im Tempo)

usw.

Alle diese Übungen können auch als Diktat gegeben und zu Hausaufgaben verwendet werden. Auf die Möglichkeit des mehrstimmigen Musikdiktates zur Niederschrift kadenzgebundener, aber auch linear-polyphoner Musik soll hier nicht weiter eingegangen werden. Ein Diktat in diesem anspruchsvollen Sinne kann nur in ständiger Verbindung mit der Analyse geschehen, in der auch die niederzuschreibenden Stücke wenigstens am Anfang solcher Arbeit ausführlich zu behandeln sind, wenn diese Diktataufgaben zu wirklichem Erfolg führen sollen. Dabei müssen die melodischen, rhythmischen und harmonischen Elemente sicherer Besitz des Schülers sein. Die relativen Silben sind auf dem Wege zu diesem Ziel wichtige Hilfsmittel, aber in einem neuen Sinne, nämlich als Denkmodelle für die Elemente. In dieser Weise können auch noch die Handzeichen verwendet werden. Doch soll der bewußte Gebrauch der *Übungsmittel nach und nach* zurücktreten, ebenso auch die absoluten Tonnamen. Ziel ist, daß sie beim Lesen und Hören von Musik vergessen sind. Aus der Schicht des Unterbewußten heraus wirken sie doch unerschütterlich weiter als absolut zuverlässige Hilfen, die vielschichtige Fülle musikalischer Erscheinungen bewußt zu erfassen, und sie nicht allein als sinnlichen Klang zu erleben, sondern auch seelisch-geistig zu deuten.

Der Ausdruck „atonal" ist in dieser Arbeit mit voller Absicht vermieden worden. Es dürfte schwer möglich sein, Musikwerke zu finden, in denen nicht Beziehungen der Töne zueinander festzustellen wären. Auch wenn ein Komponist unbedingt rein „atonal" zu schreiben versuchte, würden sich solche Beziehungen ganz unabhängig von seinen radikalsten Absichten dennoch finden und dem hellhörigen Ohre aufdrängen. Sollte es aber Musik atonaler Art wirklich geben, so kann das Ohr sie sich nur aneignen, wenn es in eine solche Welt beziehungsloser Töne dennoch Verbindungen hineinhört, d. h. wenn es solche Musik polytonal zurechtdeutet. Hier wirkt sich einfach das Gesetz des musikalischen Ohres aus; eine Kette völlig isolierter Töne könnte für den hörenden und empfindenden Menschen nicht mehr Ausdruck seines Lebens, nicht mehr Musik sein.

Die Übungen, die hier als „höhere Stufen der Gehörbildung" mitgeteilt wurden, schulen das Ohr, solch polytonale Musik, in der die Beziehungen der Töne einem raschen Wechsel unterworfen sind, hörend bewußt aufzufassen, ja auch singend wiederzugeben. Über die Form der Erarbeitung lassen sich keine Regeln aufstellen. Die erarbeiteten Elemente: Chromatik, Intervalle, Tonleiterstrecken usw. wird der einzelne Mensch in ganz verschiedenartiger Weise nach seiner persönlichen Veranlagung als Hilfen zur Beherrschung solch polytonaler Melodik anzuwenden versuchen. Eine freizügige, rasche und sichere Umdeutung einzelner Töne wird überall nötig sein, sie ist die eigentliche Grundlage der hier zu lösenden Aufgabe. Daneben ist ein gutes Intervallhören zu fordern. Diese beiden Fähigkeiten führen manchmal besser zum Ziel und werden den musikalischen Vorgängen oft mehr gerecht als der Versuch, möglichst viele Töne chromatisch zu hören, d. h. einen Ton als eine Art tonales Zentrum möglichst lange festzuhalten. Durch die erwähnten Übungen sind wohl alle Möglichkeiten von Tonverbindungen erarbeitet worden. Es ist, unauflöslich verknüpft mit der Notenschrift, ein sehr dichtes Netz von Tonvorstellungen geschaffen worden, das sich nun gut bewährt. Viele recht erzogene Schüler werden nunmehr darauf verzichten können, einzelne Denkmittel noch bewußt einzusetzen. Beim Blick auf das Notenbild, aber auch beim Hören solch polytonaler Gebilde, wird das Ohr meist ganz unbewußt geführt, diese Musik richtig zu hören und zu deuten.

Eine Grenze wird sichtbar: Wie verhält sich das Ohr, wenn diese Art Melodik in polyphoner Mehrstimmigkeit erscheint? Kann es da noch zu einem deutlichen Hören und zur klaren Erkenntnis der erklingenden Musik kommen? Wann ist der Grad erreicht, daß solche Polyphonie unverständlich wird? Auch die Frage, ob die Welt der Reizklänge vom Ohr in ihrem klanglichen Aufbau voll erfaßt werden kann, stellt sich ein. Paul Hindemith hat in seinem theoretischen Werk auf diese Grenze hingewiesen. Wo ist also die Grenze der Gehörbildung? Diese Frage soll den verantwortungsbewußten Musikerzieher nicht schrecken. Welche Möglichkeiten sich zeigen werden, wenn die in dieser Schrift angedeuteten Wege erst einmal konsequent bei der Ausbildung von Laien und Berufsmusikern gegangen werden, ist nicht abzusehen. Glauben wir daran, daß es in der Erziehung des „hörenden Menschen" keine Grenzen gibt. Schon jetzt zeigt die Erfahrung, daß nach der hier aufgezeigten Schulung „neue Musik" leichter erfaßt wird als ohne sie.
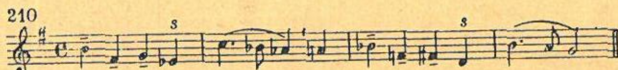
Unter den gegebenen Übungsbeispielen in den letzten Abschnitten dieser Schrift finden sich schon solche zahlreich, die polytonaler Art sind. Hier soll nun noch eine Gruppe von Beispielen folgen, in denen andeutend gezeigt wird, wie sie erarbeitet werden können. Der Möglichkeiten aber sind viele. Das Denken in Intervallschritten ist hie und da durch Ziffern bezeichnet, die Kenntlichmachung eines Umdeutevorganges bringt nur die neue Silbe, die

für das Erfassen des nächsten melodischen Teilstückes bedeutungsvoll ist. Diese Hinweise können natürlich nur Andeutungen geben, wie die betreffende Melodie von dem einzelnen, musikalisch erzogenen Menschen gehört wird. Es wurde schon früher bei der Behandlung der Chromatik (S. 107) bemerkt, daß Melodik, die in starkem Maße die Diatonik durch leiterfremde Töne auflockert, oft leichter zu *hören* als rein zu *singen* ist. Das gleiche gilt von der hier zu besprechenden Melodik. Als Diktat gegeben, dürfte sie für manches Ohr leichter zu „entziffern" sein als durch Absingen aus dem Notenbild.
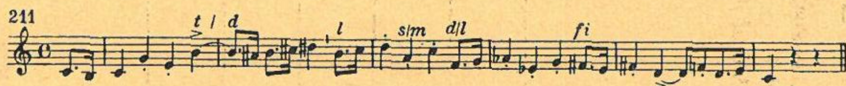
Dabei ist noch auf eine andere Unterrichtserfahrung hinzuweisen: Bei Beschäftigung mit den höheren Stufen der Gehörbildung entwickelt sich bei nicht wenigen Schülern der Sinn für das Hören absoluter Tonhöhen, also das passiv-absolute Gehör. Der Grund für diese Entwicklung liegt wahrscheinlich in der intensiven Schulung des Ohres für immer feinere Beziehungen der Töne in relativen Abläufen, in Verbindung mit einem Instrument als Kontrollhilfe. Bei vielen Schülern entwickelt sich das Hören absoluter Tonhöhen zuerst am Klavierton, weil sie mit dem Klavier auch in der Gehörbildung dauernd umgehen; bei anderen ist es ein anderes stark bevorzugtes Instrument oder auch die Singstimme, bei der Muskelempfindungen des Kehlkopfes für oft geübte Tonhöhen eine sehr deutliche Hilfe für das absolute Treffen dieser Töne sind. Diese Entwicklung des passiv-absoluten Gehörs ist bei tonal stark aufgelockerter Musik als eine willkommene Hilfe anzusehen. Dabei bildet sich bei verschiedenen Schülern zuerst die Fähigkeit aus, einzelne Töne absolut zu hören, die ihnen dann Licht geben für einen kleineren oder größeren musikalischen Ablauf. Der Lehrer wird selbstverständlich eine solche Entwicklung, die sich als „Zugabe" einstellt, begrüßen und fördern. Ziel seiner Arbeit bleibt aber, wie in dieser Schrift deutlich ausgesprochen wurde, die in der Musik wirkenden Bewegungstendenzen, die Innendynamik des Tonlebens, zu hören.
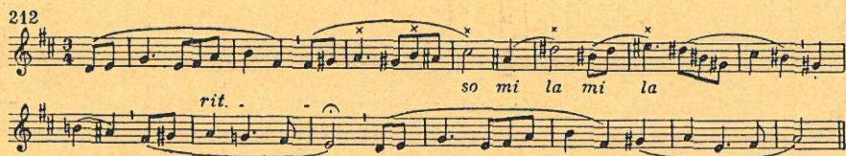


Dies ist das Thema der f-Moll-Fuge aus dem ersten Teil des Wohltemperierten Klavieres von Joh. Seb. Bach. Es handelt sich hier um ein Stück rein tonaler Musik, die mit chromatischen Tönen durchsetzt ist. Die tonalen Funktionen des Themas werden in der Durchführung der Fuge vollkommen herausgestellt. Die Chromatik ist hier in der Hauptsache durch Wechseldominanten bedingt. Das Thema ist mit relativen Silben durchaus abzusingen. Die Erfahrung zeigt nun, daß die Sicherheit im Absingen größer wird, wenn man den Quartsprung h–e^1 und die anschließende fallende Quinte f^1–b aus der Intervallvorstellung heraus intoniert. Sie gibt hier größere Sicherheit als die beiden im Sprung aufeinanderfolgenden chromatischen Silben.
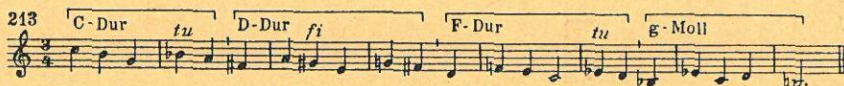


Dieses kurze Beispiel könnte durchaus rein tonal in G-Dur abgesungen werden, wobei vier Erniedrigungen (lu mu ru tu) erscheinen. Aber auch hier dürfte, vor allem bei den beiden großen Sexten, die Intervallvorstellung vorzuziehen sein. Das weite „Aufatmen" dieser beiden Intervalle ist charakteristisch für diese kleine Melodie; sie müssen als „so_1 mi" gehört werden.



Diese kleine Marschmelodie zeigt kaum Probleme. Die gewählten Umdeutungen sind eigentlich selbstverständlich. In Takt 3 und 4 wird das Intervalldenken vorzuziehen sein. Der Schluß von fis an kann in klarem C-Dur gehört werden.
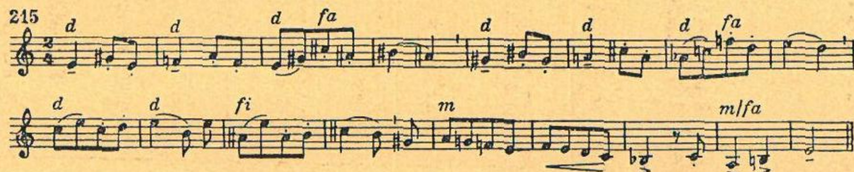


Der erste Bogen dieser Melodie ist reines D-Dur. Der Mittelteil benutzt A-Dur als Brücke zu entfernteren Tonarten. Wichtig ist, daß die Spitzentöne, die fünf aufsteigenden Ganztöne, gut vorausgehört werden. Der letzte Teil der Weise steht wieder in D-Dur.



Dieser sequenzartig aufgebaute Terzengang wird am besten nicht mit Intervallvorstellung gehört, sondern tonal, mit einigen chromatischen Tönen durchsetzt. Die beiden ersten Takte stehen in C-Dur, die beiden nächsten in D-Dur, die zweite Hälfte wendet sich über C-Dur in den Bereich von g-Moll, schließt aber in G-Dur.



Auch in diesem Beispiel ist die Intervallvorstellung entscheidend wichtig für das richtige Treffen. Die ersten Takte kann man als F-Dur hören, das as dann enharmonisch als gis leittönig zum a im 3. Takt. Aber diese Deutung des as scheint doch nicht gerechtfertigt zu sein. Man hört besser fallende Quinte, zweimal fallende kleine Terz, zwei aufwärtssteigende Quarten usw. Vom c des 5. Taktes an verläuft die Melodie tonal bis zum Schluß.



Dieses Beispiel stellt man sich am besten in E-Dur vor. Die ersten 4 Takte werden sequenzartig in Gis-Dur wiederholt. Diese Weiterführung mündet durch die gleiche Umdeutung wie die im 4. Takt nach C-Dur. Der weitere Verlauf führt über die Zwischendominante der Dominante nach E-Dur zurück. Die ganze Melodie ist durch jenen Klang charakterisiert, der als Dur-Klang auf der erniedrigten zweiten Stufe der Dur-Tonart steht, dem der neapolitanische Sextakkord zugehört. Es sind die Klänge F-Dur im 2. Takt, A-Dur im 6. Takt, C-Dur im 9. Takt und die Tonleiter in F-Dur vor der Schlußkadenz. Ratsam erscheint es, die eben bezeichneten Akkorde als auf do aufgebaut zu hören.

216 fa si verm. 7 di verm. 5 4 s

Max Reger, Träume am Kamin, Schluß von Nr. 1

Dieses Gebilde von Max Reger („Träume am Kamin" op. 143,1) wird für das Absingen durch die meist abwärts gerichteten großen Intervalle nicht gerade als leicht empfunden. Die beiden ersten Takte sind tonal klar. Die verminderte Septime h–as im 2. Takt ist gut vorbereitet durch das vorher berührte c-Moll, sie „liegt in der Luft". Faßt man das fis im 3. Takt als ges auf, so wird die Fortführung leichter ausführbar sein bis hin zum c des 5. Taktes. Der Schluß bietet keine Probleme.

217

Die e-wig le-ben-de mit mir en-den? Doch, stür-be nie sei-ne Lie-be, wie stür-be dann Tri - stan sei-ner Lie - - - be?
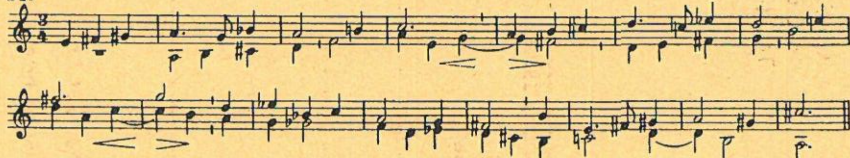
Richard Wagner, aus „Tristan und Isolde"

Diese Stelle aus R. Wagners „Tristan und Isolde" dürfte dem musikalisch erzogenen Sänger keine sonderlich schwere Aufgabe sein. Ihre Analyse zeigt von Takt zu Takt wechselnde Harmonien. Der Ansprung der Quinte as–es des Anfangs führt abwärts gleitend über d in den A-Dur-Akkord, von dem aus die fallende kleine Sexte g''–h' gleichfalls leicht zu treffen ist. Mit dem Dreiertakt setzt ein Bogen in reinem e-Moll ein, schließend auf dem Leitton, also mit der Dominante (H-Dur), der im nächsten Takt der h-Moll-Klang folgt. Wichtig ist nun die gute Intonation des Tritonus fis–c, durch den der As-Dur-Klang der Schlußwendung erreicht wird.
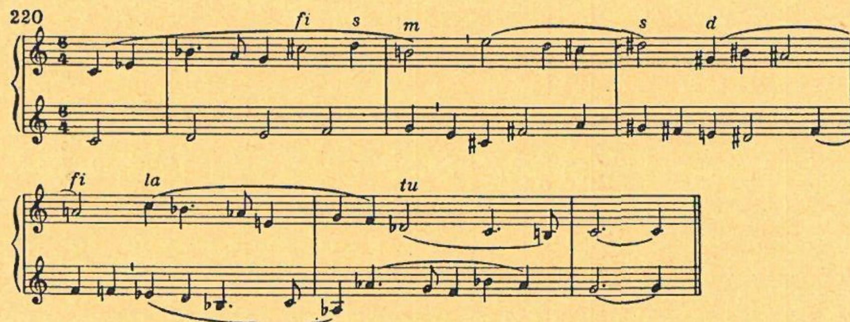
218

Der Anfang dieses Kontrapunktes aus der Fuge Nr. 1. in der Sammlung „Ludus tonalis" von Paul Hindemith bringt ein Anfangsmotiv, das tonal in Ges-Dur zu hören ist. In den weiteren Takten ist dagegen die Intervall-Vorstellung maßgebend. Die unter dem letzten
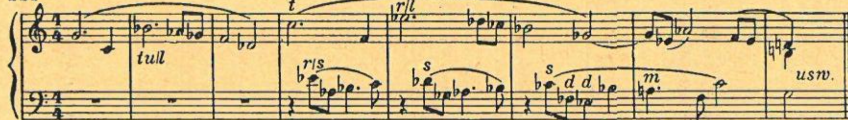
Legatobogen stehenden Töne können als Sequenz gehört werden: Die vier letzten Töne verlocken die vorhergehenden vier Töne auf die gleiche Weise zu hören. Den ersten Ton as würde man dann leittönig als gis, das nächste es leittönig als dis hören. Die Richtigkeit dieser Auffassung kann durch ein Diktat mit unbefangenen Hörern geprüft werden.



Die ersten 4 Takte dieses Beispieles können in a-Moll gedacht werden, die nächsten 4 Takte als sequenzhafte Entsprechung in D-Dur. Die Fortsetzung wendet sich nach g-Moll und benutzt den Halbschluß auf der Dominante. um die abschließende Tonart A-Dur zu erreichen. Für den 2. und 6. Takt ist, wenn nötig, die Vorstellung von mi re fa hilfreich, in Takt 9/10 die Quartenvorstellung. Die Unterstimme deutet diese tonale Auffassung der Oberstimme.



In der ersten Hälfte dieses Beispieles ist das Denken in Intervallen wertvoll. Der Tritonus g–cis im 1. Takt wird am besten als do–fi gehört, cis ist leittönig zum d″ = so. Die zweite Hälfte vom 4. Takt an erscheint tonal von es = do bestimmt, obgleich dieser Ton gar nicht vorkommt. Der Schluß berührt dann den Klang des Neapolitaners (des) und kadenziert nach c, dem Ausgangsklang. Die zweite Stimme bietet für das Treffen keine Probleme.



Dieses Beispiel bietet den Anfang der ersten Fuge aus „Ludus tonalis" von Hindemith. Das dreitaktige Thema in der Oberstimme tritt zweimal hintereinander auf und bringt als zweites Intervall einen Septsprung nach oben, erst nach b¹, dann nach es². In beiden Fällen

ist dieser Spitzenton des Themas zu la umzudeuten. Das Absingen wird dadurch ganz leicht. Die Unterstimme bringt ein in Sekunden abwärtsschreitendes eintaktiges Motiv, das mit *einer fallenden Quinte* anhebt. Die Quinte beherrscht ganz den hier gegebenen Anfang der Unterstimme, das Silbenmodell der Quinte (so–do) ist bestimmend. Der erste Ton der Unterstimme ist von Des-Dur aus als re zu intonieren, aber sofort zum so *umzudeuten*. An sich ist die Unterstimme nicht schwer zu singen, sie steht aber in ausgeprägter Spannung zur Oberstimme. Es offenbart sich in diesem Beispiel eine andere Stilwelt als in den vorhergegangenen *zweistimmigen Beispielen*.

Es ist zu wünschen, daß der Schüler sich diese Beispiele nicht nur hörend und singend aneignet. Er soll auch selbst Melodien ähnlicher Art erfinden und versuchen, zweite Stimmen dazu zu schreiben. Diese hinzugefügten zweiten Stimmen können eine Deutung des melodisch-harmonischen Sinnes der ersten Stimme bezwecken, aber auch in voller dissonanter Spannung *zu dieser stehen, wie beides in* den letzten Beispielen deutlich wurde.

MUSIKPSYCHOLOGISCHE UND DIDAKTISCHE GRUNDLEGUNG

Die folgenden Ausführungen wollen keine systematische Vollständigkeit geben, sondern nur einige Punkte des dargestellten Arbeitsweges begründen und klären. Ihre Kenntnis ist für die rechte Durchführung der praktischen Arbeit nicht unbedingt nötig; das in diesem Sinne Wichtigste ist im ersten Teil dieser Schrift an geeigneter Stelle gesagt worden. Diese zusätzlichen und ergänzenden Gedanken möchten aber helfen, daß der Musiklehrer sich in die Probleme der Musikerziehung weiter vertieft und seine eigene Arbeit in einem größeren Zusammenhang sieht. Das kann seine Tätigkeit nur befruchten und zur Stärkung seiner Arbeitsfreudigkeit beitragen.

Vom Wesen der Musik

Musik als Kräftespiel (Spannung und Lösung)

Anfang aller Musikerziehung ist die Gehörbildung. Ihre Aufgabe ist, im Schüler Tonvorstellungen zu wecken, zu entwickeln und zu festigen. Nur wenn ein Mensch fähig wird, beim Lesen des Notenbildes Musik zu hören, besonders auch vorauszuhören, besteht die Möglichkeit, Musik in der realen Welt des Klanges in gültiger Weise aufzufassen und zu verwirklichen. Ohne Tonvorstellung kann es zu keinem einwandfreien Vortrag kommen, ohne sie ist aber auch jedes musikalische Erlebnis für den Hörer fragwürdig.

Der Inhalt des Begriffs „Tonvorstellung" bedarf einer prüfenden Entfaltung. Welche Art von Tonvorstellungen haben für die Entwicklung der Musikalität entscheidende Bedeutung?

Der Ton ist in zwei Welten daheim. Einmal gehört er ins Reich der Naturwissenschaft. In der Akustik ist er als Gegebenheit der Natur Gegenstand der Forschung. Sie stellt seine Schwingungszahl fest, seine Zusammensetzung (Obertöne) und andere Merkmale. Das sogenannte absolute Gehör bezieht sich auf die durch die Schwingungszahl bestimmte absolute Tonhöhe. In der Gehörbildung hat man heute wohl allgemein die Versuche aufgegeben, zum Hören der absoluten Tonhöhe zu erziehen. Daß es nicht unmöglich ist, bei intensiver Schulung des Ohres Musik auch im Sinne der absoluten Tonhöhe aufzufassen, ist in dieser Schrift erwähnt worden (S. 142).

Dennoch aber bleibt es wohl bei der Erkenntnis, daß das absolute Gehör im Sinne der Fähigkeit sofortiger Intonation jedes gewünschten Tones eine Naturbegabung ist und nicht Gegenstand einer systematischen Erziehung sein kann.

Aber selbst wenn solches möglich wäre: Absolutes Hören ist noch kein Zeichen von Musikalität, ist vom musikalischen Hören wohl zu unterscheiden. Auch der absolut Hörende muß im Sinne des musikalischen Hörens erzogen werden. Zum Wesen der Musik gehört, daß Töne nach einer gewissen Ordnung in Beziehung zueinander treten. Wer diese Beziehungen hörend auffaßt, hört im musikalischen Sinne, ist musikalisch gebildet. Die Frage, ob bei dieser Sachlage eine völlig selbständige, autonome Tätigkeit des menschlichen Geistes
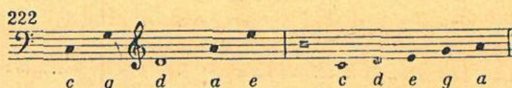
vorliegt, oder ob nicht im objektiv gegebenen Tonmaterial Bedingungen vorhanden sind, die das Hören von Beziehungen der Töne herbeiführen, bedarf noch der Prüfung. Zunächst mag am Gegensatz des absoluten musikalischen Hörens deutlich werden, daß der Ton noch in einem anderen Bereiche als dem der Naturwissenschaft beheimatet ist: Er gehört in das Gebiet des Ausdrucks geistig-seelischen Lebens.

Alles Leben des Menschen stellt sich dar als eine nie unterbrochene Kette von Spannungen und Entspannungen. Das ist im leiblichen Leben so, aber auch im seelisch-geistigen. In letzterem nehmen wir eine unaufhörlich flutende Bewegung von Empfindungen, Gefühlen, Willensakten, Vorstellungen und ähnlichen Vorgängen wahr. Aus dem Zustand der Ruhe hebt sich die Welle der Bewegung, steigert sich, wächst zu Spannungshöhepunkten empor, gibt wieder nach, ebbt ab und verklingt in völlig entspannter Ruhe. Die Musik wird zum Bild dieser Bewegungen. Die Seele ergreift das Tongeschehen und macht es zum Ausdruck eigenen Erlebens. Die Einzeltöne werden hier zu Gefäßen, durch die der Strom der Bewegung sich ergießt. Im musikalischen Hören erfaßt der Mensch die Welt der Töne als Ausdruck des Lebens selbst. Musik ist Spiegelung seiner eigenen Existenz.
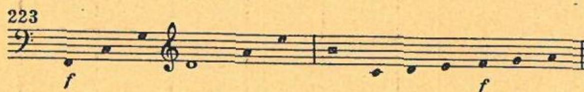
Der Anteil der akustischen Erscheinungen einerseits und des seelischen Lebens andererseits am Sein und Wesen der Musik ist in einem Satz von Ernst Kurth in seiner „Romantischen Harmonik" sehr deutlich und zutreffend formuliert: „Nicht die äußere Natur und aller Aufbau physikalischer Grundformen ist Schöpfer der Harmonik, sondern die innere psychische Natur . . . Der Anteil der Physik, deren Stellung zur Musiktheorie bisher gänzlich und verhängnisvoll verkannt wurde, besteht nur in gewissen organisierend eingreifenden Normen und auch dies . . . in sehr wechselndem, beschränkungsfähigem Maße."

Der Frage, ob das musikalische Hören durch objektive Gegebenheiten im Tonmaterial mitbestimmt ist, ist noch ein wenig nachzugehen. Die Akustik behandelt nicht nur den Einzelton, sondern auch das Zusammenklingen der Töne. Sie bestätigt uns die so wichtigen musikpsychologischen Erscheinungen der Konsonanz und Dissonanz. Sie hat festgestellt, *daß die Intervalle am meisten konsonant sind, die durch die Verhältnisse der kleinsten ganzen Zahlen ausgedrückt werden.* Der Vorgang des Hörens stimmt mit diesen Ergebnissen überein. Doch zeigt sich hier schon ein menschlich-seelisches Moment: das Phänomen eines Hörens, das über die Feststellungen der Akustik hinausweist. Die Quarte (3:4) gehört z. B. in der Reihe der akustisch bestimmten Intervalle zu den vollkommenen Konsonanzen vor Terz und Sexte, die man gern als unvollkommene Konsonanzen bezeichnet. Das musikalische Ohr aber empfand lange Zeit, aber wohl auch heute noch, die Quarte unter gewissen Bedingungen als auflösungsbedürftig, dagegen Terz und Sexte als volle Konsonanzen. Für die Auffassung von Terz und Sexte als Konsonanz mit voller Kraft der Schlußbildung ist aber wohl auch die physikalische Gegebenheit des Naturklanges bedeutungsvoll, der in seinen ersten Obertönen den Dur-Dreiklang darbietet. Ohne Zweifel hat der Naturklang auf die Art des musikalischen Hörens Einfluß. In ihm ist die physikalische Voraussetzung für die Tatsache gegeben, *daß der Dur-Dreiklang vom Ohr als der vollkommenste Ruheklang gewertet wird.*
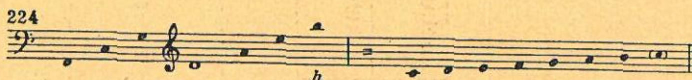
Die Quinte, neben Grundton und Oktave das wichtigste Intervall des Ruheklanges, bedeutungsvoller als die Terz, ist von besonderer Wichtigkeit für die Bildung natürlicher Tonleitern. Solche entstehen von einem Zentralton aus durch Quintabstände nach beiden Seiten, so pentatonisch:



Durch Hinzufügung einer weiteren Unterquinte entsteht aus dieser pentatonischen Reihe der die mittelalterliche Tonkunst voll beherrschende Hexachord:



Durch Einführung einer weiteren Quinte nach oben gelangt man zur siebenstufigen Tonleiter:



In diesen Tonreihen zeigen sich Spannungs- und Lösungsvorgänge, die vom Ohr als naturgegeben empfunden werden und Grundlage des musikalischen Hörens darstellen. In der Pentatonik übt nicht allein der Dur-Klang seinen Einfluß aus, sondern auch sein polarer Gegenspieler, der Moll-Klang (vgl. S. 155). Das wunderbare Schweben pentatonischer Weisen wird dadurch, abgesehen vom Fehlen der Leitetöne, stark mitbedingt. Im Hexachord liegen drei Tetrachorde ineinander, nämlich c d e f, d e f g, e f g a. Bei jedem Tetrachord steht der Halbtonschritt an anderer Stelle, wodurch die Bewegungstendenz und die Ausdruckskraft dieser wichtigen melodischen Bausteine eine Änderung erfährt. Auch das Empfinden für die verschiedene Lage der Halbtöne im Tetrachord scheint eine natürliche Gegebenheit zu sein; das läßt sich im Experiment mit unbefangenen Kindern und musikalisch nicht gebildeten Erwachsenen prüfen. Werden aufwärts zwei Ganztonschritte (c d e) vorgesungen mit der Aufforderung, die Reihe nachzusingen und weiter fortzusetzen, wird bestimmt ein Halbtonschritt intoniert. Beginnt man mit zwei Ganztönen abwärts (a g f), wird sicherlich als nächster Ton gleichfalls der Halbton gesungen. In der siebentönigen Leiter erscheint als weiterer Tetrachord der Tritonus, der aus drei Ganztönen besteht. Läßt man ihn singen mit der Aufforderung, die Reihe nach oben oder unten fortzusetzen, wird wohl ausnahmslos oben oder unten ein Halbton angefügt. Beide Grenztöne des Tritonus werden als auflösungsbedürftig gehört. Wie stark jedes Ohr die Leittonspannung empfindet, wird deutlich bei folgendem Vorgang: Man singe den Dur-Dreiklang recht langsam aufwärts und füge dann nach oben den Leiteton an. Meist wird der Hörer über diese Wendung erschrecken, er empfindet den Leiteton als falsch. Sein Ohr hat, durch das ruhige Fließen der Dreiklangstöne verführt, den hohen Grundton vorausgehört. Um so schärfer erlebt er jetzt die Spannung des Leitetones.

Diese wenigen Hinweise möchten dartun, daß das musikalische Hören, das Hören der Spannungs- und Lösungsvorgänge in der Musik, eine durch Gegebenheiten des Tonmaterials mitbedingte Tätigkeit ist. Die weitreichende Verbreitung der Pentatonik bei den verschiedensten Völkern zu verschiedenen Zeiten, der Aufbau der Tonsysteme Mittelasiens, der Antike, des europäischen Raumes zeigen die enge Verbundenheit akustischer (kosmischer) Gesetzmäßigkeit und musikalischer Empfindung. Dazu sei noch ein Wort Hans Kaysers aus seinem Buche „Der hörende Mensch“ (S. 42) angeführt: „*Experimentelle Feststellungen* haben erwiesen, daß z. B. die Oktave, also das genaue Schwingungsverhältnis 1 : 2, bei allen, selbst den unzivilisiertesten Völkern als solches empfunden und erkannt wird. Diese Tat-

sache ist schon wichtig genug; sie zeigt allein, daß den Menschen sämtlicher Rassen, also dem Menschen schlechthin, das Gefühl für Tongesetzlichkeiten immanent sein muß. Je kultivierter ein Volk ist, desto aufnahmefähiger ist es für die nächstfolgenden Tonverhältnisse der Quinte, der Terz, der Sekunde. Daß alle diese primitiven Tonverhältnisse den ersten einfachen Ganzzahlen folgen, dies deckt sich zudem noch mit dem physikalisch-akustischen Gesetz der sogenannten Obertonreihe, d. h. einem Naturgesetz, welches sich hiermit deutlich in der seelischen Sphäre unseres Empfindens widerspiegelt. Das Tongesetz manifestiert sich also nicht nur subjektiv, sondern objektiv."

Diese Erkenntnisse dürften in unserer Zeit, die begonnen hat, das in der Obertonreihe klingend gewordene Gesetz als Bauprinzip in allem organischen und anorganischen Sein nachzuweisen, kaum zu erschüttern sein; auch nicht durch die Tatsache, daß es eine Reihe mehr „geistiger" Tonsysteme gibt, etwa die Einteilung der Oktave in sieben Töne gleichen Abstandes bei den Siamesen oder in fünf gleiche Töne bei den Javanern, oder auch das Zwölftonsystem der Gegenwart, in dem der Boden des sinnfällig-beziehungsvollen Hörens bewußt verlassen wird. Zu diesen Erscheinungen nimmt Kayser gleichfalls das Wort in seiner Schrift „Akroasis" (Anhörung), erschienen 1947. Er sagt dort S. 122: „Auch ist die Allgemeingültigkeit (der Tonempfindung) bei den verschiedenen Völkern bezweifelt worden, weil besonders in den orientalischen und primitiven Kulturkreisen oft derart komplizierte Tonleitern gebraucht werden, daß man an von uns gänzlich verschiedene Tonempfindungen glaubte. Wer aber auf eine solche Musik genau hinhört, wird sofort bemerken, daß selbst die anscheinend kompliziertesten melodischen Fortschreitungen sich um ganz bestimmte diatonische Angelpunkte herum bewegen, daß also auch hier die Hauptintervalle die bestimmenden Momente der Melodiebildung sind." Vielleicht beweisen Erscheinungen wie die eben erwähnten gerade, wie elementar-körperhaft das natürliche, akustisch gegebene Tonmaterial empfunden wird. In der Spannung von objektivem Gesetz und subjektivem Gestaltungswillen der Einzelpersönlichkeit dürfte die Tonkunst erst völlig ihr Wesen erfüllen; sie wird aus dem Bereich reiner Sinnlichkeit herausgehoben, sie wird Träger seelisch-geistiger Kräfte.

Auch vom funktionalen Hören, also dem die Bewegungskräfte der Musik erfassenden Hören, sagt man gerne, daß es nur auf Erziehung beruhe und nur für eine kurze Epoche der Musikgeschichte Geltung habe. Demgegenüber sei darauf hingewiesen, daß auch das Mittelalter schon bewegungsmäßig, wohl sogar ganz ausgeprägt tonal-funktional gehört hat, auch schon in der Zeit der Herrschaft des Hexachords, wenn man nicht noch weiter zurückgreifen will. Für diese Tatsache darf man die Mutation als vollgültigen Beweis ansehen. Um den siebenten Ton h oder b zu erhalten, deutete man einen Ton, f oder g, zum Grundton um, der als solcher den gewünschten Ton aus sich herausstellte. (Der Grundton f forderte b, der Grundton g forderte h.) Mit dieser Umdeutung ist schon das Prinzip der Modulation vorhanden. Abgesehen von diesem sehr in die Augen springenden Fall zeugt die mehrstimmige Musik früherer Jahrhunderte auf Schritt und Tritt von einem außerordentlich ausgebildeten Gefühl für die Bewegungstendenzen der Töne. Das wird auf dem Gebiete des Melodischen besonders spürbar, fehlt aber keineswegs auf dem des Harmonischen, das in seinen schwebenden Klängen die kommende Verengung und Vergröberung des harmonischen Lebens durch die Funktionskadenz des 19. Jahrhunderts nur von ferne ahnen läßt und über einen großen Reichtum an Ausdrucksmöglichkeiten verfügt.

Auch wenn wir heute anders hören als die Menschen früherer Zeiten, liegen doch im Kunstwerk gewisse Gesetze des Hörens, die bei seiner Entstehung mitgewirkt und durch den Künstler seiner Eigenart gemäß ihre Ausprägung erfahren haben. Ihre geheimnisvollen

Kräfte zwingen Ausführende und Hörende in ihren Bann und bewirken, daß sich diese von der Logik des musikalischen Geschehens führen lassen. Hier zeigt sich nun, daß der Mensch, je mehr sein Ohr geschult ist für die Bewegungstendenzen der Töne, immer feinere und auch eigenartigere musikalische Vorgänge auffassen lernt. Es kommt zum stilistischen Hören, zu der Fähigkeit, Musik der verschiedenen Epochen der Musikgeschichte, von der Gregorianik angefangen bis zur Musik unserer Tage, in ihren verschiedenartigen Bewegungsabläufen hörend zu verstehen. Auch in einer Musik, die jede Bewegungstendenz auslöschen möchte, lassen sich die Grundgesetze natürlichen musikalischen Hörens nicht völlig ausschalten. Immer wieder werden Töne da sein, die sich als Kraftzentren entpuppen, die andere Töne in ihren Bann ziehen, von sich abhängig machen. Es werden immer wieder Bewegungsabläufe, wenn auch kleinsten Umfanges, spürbar werden; auch dann, wenn der Komponist sie bewußt ausschalten möchte. Dem Hörer drängen sie sich doch auf. Sie erwecken in ihm die Erwartung logischer Weiterführung, die dann sehr oft nicht erfüllt wird. Dieser Punkt findet heute bei der Beurteilung zeitgenössischer Musik mehr und mehr Beachtung. Nicht die Kühnheit der musikalischen Aussage an sich ist zu beanstanden, sondern eine oft rücksichtslose Unbekümmertheit, mit der über unerschütterliche Forderungen des natürlichen Gehörsinnes hinweggegangen wird.

Nicht zu Unrecht wird von manchen Kritikern die Musikerziehung der letzten Jahrhunderte für viele fragwürdige Erscheinungen der heutigen Musik verantwortlich gemacht. Die Gehörbildung verlor den Blick für die elementaren, immer gültigen Gesetze des Hörens und gab sie als Grundlage ihrer Bemühungen auf. Dieser Wandel wurde daran sichtbar, daß der junge Musiker nicht mehr durch Singen erzogen wurde, sondern am Instrument. Im Singen allein liegt die Beweiskraft für ein Hören, das aus den Urkräften der Musik lebt. Das Instrument läßt die Entscheidung zwischen nicht gehörten (sondern nur gedachten) und wirklich gehörten Tönen offen. Hier liegt die Gefahr des Instrumentes als Mittel der Musikerziehung.

Eine das funktionale Hören verleugnende rein „geistige" Musik kann in der Musikerziehung nie ein Erstes sein. Zum mindesten für den heutigen Europäer ist das Erbgut der pentatonischen, kirchentonartlichen Musik und der Dur-Moll-Tonalität so unbedingt „natürliche" Gegebenheit, daß die Gehörbildung von dieser an funktionelle Spannungsverhältnisse gebundenen musikalischen Grundlage ausgehen muß. Erst am Ende der durch diese Musik gegebenen geistigen und musikalischen Entwicklung kann dieser Boden gegebenenfalls verlassen werden. Zunächst muß die Gehörbildung ihr Ziel darin sehen, die Empfindungen des Laien wie des Musikers für die in der Musik wirkenden Spannungen und Lösungen zu schärfen.

Begriff der Tonalität

Das soeben gekennzeichnete musikalische Hören wird zutreffend als „tonales Hören" bezeichnet. Der volle Inhalt des Begriffs „Tonalität" ist nicht leicht zu umreißen. Tonalität ist mehr als Tonart. Unter dieser versteht man auch heute noch üblicherweise die Tongeschlechter (Dur, Moll, Kirchentöne), wie sie sich auf Grund einer vorgegebenen Skala darstellen. In der Tonart bildet ein Ton den Zentralton; auf ihn beziehen sich die anderen Töne. Der Zentralton (Grundton) ist Ruheklang, zu ihm stehen die übrigen Töne in einem bestimmten Spannungsverhältnis. Man spricht mit Recht von der Funktion eines Tones, die sich als Ruhe (Lösung, Entspannung) oder als Spannung verschiedenen Grades darstellen kann. Das gleiche gilt auch auf dem Gebiete der Harmonik, auch hier gruppieren sich Akkorde

verschiedener Spannung um einen Ruheklang. Die Funktionen der Einzeltöne und der einzelnen Harmonien können wechseln, und zwar in mannigfaltiger Weise. Dieses ist schon innerhalb der Tonart ohne jede Modulation möglich. So kann z. B. der Grundton mit einem Spannungsimpuls geladen sein, der zwingt, ihn in den Leiteton aufzulösen, wodurch das normale Verhältnis der beiden Töne geradezu umgekehrt wird. Bei solchen Vorgängen wirken rhythmische, melodische und harmonische Gegebenheiten zusammen. Der Rhythmus, der eigentliche Mutterboden der Spannungs- und Lösungsvorgänge, hat für die Bewegungstendenz der Töne ganz besondere Bedeutung und bedarf in der Gehörbildung von Anfang an einer liebevollen Pflege.

Ein im Kreis der Tonart erzogenes Ohr vermag dann bald auch weitergehende Spannungsvorgänge zu erfassen. Es wird hören, wenn der Ruheklang (Tonika) wechselt, wenn in der Modulation ein anderer Akkord Tonika wird; ja es wird in größeren Kompositionen gewisse Formteile, die in anderen Tonarten als der Haupttonart stehen, noch in ihren Spannungsbeziehungen zur Haupttonart hören, wird diese neue Tonart im Lichte der Haupttonart auffassen. Vor allem wird ein solches Ohr aber auch melodische und harmonische Wendungen, die nicht nur die Töne der Grundskala benutzen, sondern sich der Chromatik bedienen, noch auf die gegebene Tonika beziehen können. Es wird, um ein einfaches Beispiel zu nennen, den E-Dur- oder As-Dur- oder Des-Dur-Dreiklang noch als zur Tonika C-Dur gehörig auffassen können. Hier wird deutlich, daß der Begriff der Tonalität einen viel weiter gespannten Raum musikalischen Geschehens umfaßt als den der Tonart. Tonales Hören greift über die Tonart weit hinaus. Es umfaßt die Bezirke der Chromatik, der leiterfremden Harmonien; es geht bis an die Grenzen der sogenannten Atonalität, deren Erscheinungen es allerdings im Sinne einer Polytonalität auffassen lernt (vgl. S. 141). So wird tonales Hören ein weiträumiges, zusammenfassendes Hören. Es hört in großen Zusammenhängen und bewahrt davor, Musik als eine Folge isolierter Elemente zu hören, die zusammenhanglos nebeneinander stehen. Es entwickelt damit den Sinn für die Erfassung einer musikalischen Gestalt als eines organischen Ganzen. So kann man tonales Hören nicht nur als Ausgangspunkt und Grundlage aller Gehörbildung ansehen, sondern auch als ihr hohes Ziel.

Intervall und tonales Gehör

Die Frage, ob die Erziehung zum Intervalltreffen eine gültige Grundlage der Gehörbildung sein kann, ist zu verneinen. Viele Menschen singen zwar vom Blatt mit Hilfe der Intervallvorstellung, sehr oft aber versagt diese Hilfe. Das Intervall ist nämlich tonal gebunden. Das gleiche Intervall auf den verschiedenen Stufen einer Leiter entfaltet durch die verschiedenen Funktionen seiner Töne einen recht verschiedenen Charakter, was oft genug dazu führt, daß das gleiche Intervall nicht mehr als ein solches erkannt wird. In C-Dur ist z. B. c–g nach dem natürlich-reinen System eine reine Quinte. Hier ist ein Klanggepräge des Intervalls da, das den gültigen Charakter der Quinte hat. Dagegen ist die Quinte d–a in C-Dur unrein. Diese Quinte ist dagegen rein in D-Dur. Die Quinte e–h in C-Dur enthält die Terz der Tonika und den Leiteton, sie hat eine gewisse Schärfe an sich, einen Hauch von Spannung, der viele Ohren irritiert, hier eine Quinte zu hören. In E-Dur natürlich ist dieses Intervall ein reiner in sich ruhender Quintklang. An diesen einfachen Beispielen wird spürbar, wie das Intervall durch seine Stellung in der Tonalität gefärbt wird. Die Tonalität bezeichnet den übergeordneten musikalischen Vorgang. Sie bestimmt, wie das Intervall zu hören ist. Wenn Franz Wüllner in seinen berühmten Chorübungen in der Gehörbildung vom tonleiter-

mäßig angeordneten Intervall ausgeht, so werden hier Intervalle gleichen Namens, aber verschiedener Größen und dazu verschiedener funktionaler Bedeutung *aneinandergereiht*. Im Grunde liegt ein Absingen der Tonleiter in Intervallabständen vor. Die Intervalle werden getroffen trotz ihrer funktionalen Verschiedenheit durch die in der Tonleiter wirksame Tonalität. *Eine echte tonale* Gehörerziehung stützt sich nicht auf das Intervall. Der einzelne Ton der Tonleiter wird vielmehr gehört in seinem Spannungsverhältnis zum Grundton. Wie die Planeten um die Sonne kreisen, so die Tonleitertöne um den Zentralton, *jeder in seinem* ihm eigentümlichen Spannungsgrad. Von daher ergreift sie das Ohr mit absoluter Sicherheit, ohne jede Hilfe einer Intervallvorstellung. Daß daneben die Spannungsbeziehungen der Töne *zueinander gleichfalls* wirksam sind und das tonale Hören dadurch mit einer reichen Fülle von Bewegungsabläufen zu tun hat, kann die hier bezeichnete Grundlage alles tonalen Hörens nicht erschüttern. Selbstverständlich gehört auch eine sichere Beherrschung der Intervalle zu den Aufgaben der Gehörbildung. Wie sie im Rahmen dieses Lehrganges methodisch und systematisch zu lösen sind, wolle man aus S. 115 ersehen.

Intonationsfragen

Zu den Aufgaben guter Ohrerziehung gehört auch einwandfreie Intonation. Das menschliche Ohr ist seiner Natur nach auf die reine Stimmung hin angelegt, d. h., es fordert die Intonation der Intervalle, die den akustischen Bestimmungen über deren Größe entspricht. Die Richtigkeit dieser Meinung bleibt bestehen und kann durch Versuche, die sich auf das Anhören musikalischer Elemente (Intervalle, Akkorde) beziehen, immer wieder erhärtet werden, auch wenn wir heute wissen, daß beim Singen die Intonation oft stark gefärbt werden kann, bald harmonisch rein, bald pythagoräisch, bald temperiert. Im A-Cappella-Chor und beim Streichquartett scheint diese feine Veränderung der Intonation sogar notwendig zu sein im Sinne eines rein tonalen Musizierens. Einen genauen Eindruck vom Unterschied des temperierten und reinen Tonsystems wird der Hörer auch heute noch deutlich erhalten, wenn er auf einem rein gestimmten Harmonium ein Intervall, etwa eine reine Terz neben einer temperierten, anhört. Er wird die reine Terz als Wohlklang, die temperierte als Trübung oder Schärfung erkennen. Hans Kayser sagt zu dieser Erscheinung in seinem oben genannten Buche, S. 51: „Schon dieses einfache Experiment dürfte ein ausschlaggebender Beweis dafür sein, daß dies aus einem objektiven Naturphänomen, nämlich der Interpolation der Obertonreihen hervorgehende reine Tonsystem auch maßgebend ist für die Psychologie der Tonempfindung."

Zur Frage der reinen Intonation seien zunächst einige Beispiele gegeben. Es wurde schon erwähnt, daß die Quinte auf dem zweiten Ton der Dur-Tonleiter kleiner ist als eine reine Quinte. Wichtig ist vor allem der Unterschied von großen und kleinen Ganztönen. Damit schwankt auch die Größe anderer Intervalle. So gibt es drei Formen des Halbtones: den diatonischen Halbton und zwei chromatische Halbtöne. Bei reiner Intonation ist ein sehr deutlich spürbarer Unterschied zwischen großer Terz und verminderter Quarte, zwischen kleiner Terz und übermäßiger Sekunde, zwischen übermäßiger Quinte und kleiner Sexte, zwischen übermäßiger Sexte und kleiner Septime vorhanden. Diese Unterschiede drängen sich dem Ohr geradezu auf. Man muß sein Gehör „in die Tasche gesteckt haben", wie Moritz Hauptmann gesagt hat, wenn man sie nicht hören wollte. Beim Studium gewisser Chorwerke, z. B. der „Geistlichen Gesänge" op. 138 von Max Reger, oder der italienischen Madrigalisten des 16. Jahrhunderts, werden diese Verhältnisse jedem Chorsänger deutlich. Unter den Instrumentalisten sind die Streicher auf ein „Umintonieren" der Töne besonders

eingestellt; das c eines C-Dur-Akkordes zum Beispiel verändern sie durch feinen Fingerdruck, wenn darauf etwa der As-Dur-Akkord folgt, dessen c einen feinen Schwingungsunterschied zum c in C-Dur zeigt.

Die temperierte Stimmung („gleichschwebende Temperatur“) ist vorzugsweise bei den Tasteninstrumenten gebräuchlich. Sie ist in Verbindung mit dieser Instrumentengruppe die Voraussetzung geworden für die außerordentliche Entwicklung der Tonkunst im Sinne der Erweiterung des Tonraumes durch Modulation und Chromatik. Damit hat sie ungeheuren Einfluß auf die Entwicklung des Hörens ausgeübt, meist freilich in einem negativen Sinne. Man gibt sich zufrieden mit einer Reinheit des Musizierens, besonders in den Chören, die mit dem temperierten Klavier übereinstimmt, und ist froh, wenn größere Abweichungen von dieser Norm nicht stattfinden. Das Ziel einer höheren Reinheit im Sinne der akustischen Bestimmungen der Tonverhältnisse ist vielfach ganz verhüllt, es ist, als ob ein leichter Nebel über der Landschaft der Töne liege, wo doch der Sonnenglanz völlig reiner Intonation strahlen könnte.
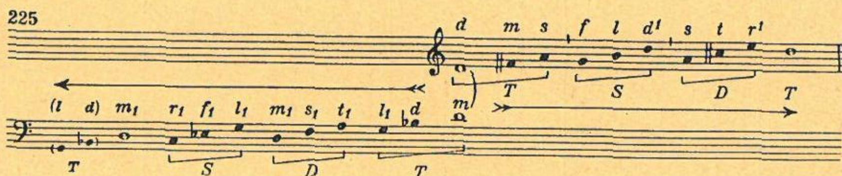
Dieser Zustand wird durch das Bild der Tastatur mit ihren 12 Tönen in der Oktave noch besonders verfestigt. Es läßt die Meinung aufkommen, als bezeichnete jede der 12 Tasten stets ein und dieselbe Tonhöhe. In Wirklichkeit ist jede absolute Tonhöhe, also a oder c, einem Raum vergleichbar, der eine Reihe sehr ähnlicher, aber doch durch feinste Schwingungsdifferenzen unterschiedene Töne in sich birgt, die alle a oder c heißen. An diesem Punkt wird schon deutlich, daß Gehörbildungsmethoden, die sich nur absoluter Tonnamen bedienen und zur Veranschaulichung der Tonverhältnisse nur das Tastenbild heranziehen, nicht den richtigen Ansatzpunkt haben. Das Auffassen der feinen Schwingungsunterschiede, die nicht erst in der Chromatik und Enharmonik, sondern schon im Bereich der Diatonik da sind, stellt für das tonale Hören keine sonderliche Aufgabe dar. Wird eine Tonreihe, z. B. der Tetrachord g a h c, auf verschiedene Grundtöne bezogen, so ändert sich die Intonation unter dem Einfluß der wechselnden tonalen Beziehungen wie von selbst. Das Ohr hört die gleichen Töne verschieden, die Singstimme intoniert dementsprechend. Gehört der eben genannte Tetrachord nach C-Dur, so liegt der kleine Ganzton zwischen g und a, der große zwischen a und h. Gehört der Tetrachord dagegen zu G-Dur, liegt der große Ganzton zwischen g und a, der kleine zwischen a und h. Der Hörvorgang des Umintonierens der Töne des Tetrachordes vollzieht sich meist völlig unbewußt, nur gelenkt vom tonalen Gehör. Je mehr dieses ausgebildet ist, um so empfindlicher wird es für feinste Intonation. Durch gute Ausbildung der Singstimme im stimmbildnerischen Sinne kann die Fähigkeit, diese Feinheiten zu unterscheiden, besonders gefördert werden.

In vielen Menschen lebt noch ein restliches Wissen von der Bedeutung des natürlichen Musiksinnes, der sich hier offenbart. Dafür zeugt auch der Ausdruck „Zurechthören“. Er meint, daß das innere Ohr die in der Wirklichkeit von außen her an das Ohr dringenden Töne umintoniert, also mangelhafte Schwingungsverhältnisse rein geistig hörend abändert im Sinne der richtigen Intonation. Nach zwei Richtungen hin zeigt sich diese Fähigkeit des Gehörs: 1. Konsonanzen, die durch unreine Intonation zur Dissonanz neigen, werden als reine Konsonanzen aufgefaßt. 2. Dissonanzen, die durch Unreinheiten einer Konsonanz ähnlich erklingen (Scheinkonsonanz), werden in ihrem vollen dissonanten Charakter gehört. Dieses Zurechthören ist nur eine bestimmte Seite des funktionalen Hörens. Dieses offenbart ja die Fähigkeit des Ohres, den sinnlichen Klang ein und desselben Tones „umzuhören“, je nach den vorliegenden melodisch-harmonischen Bewegungsvorgängen. Es dürfte einleuchten, daß damit gerade auch das funktional-tonale Hören geeignet ist, die Mängel der temperierten Stimmung weitgehend zu überwinden.
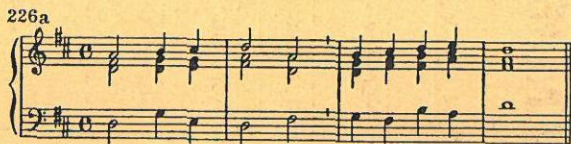
Es ist verlockend, hier auf das Moll-Problem in vollem Umfange einzugehen. Dieser Versuchung muß widerstanden werden, nur einige Bemerkungen seien erlaubt.

1. Auf melodischem Gebiete kann der *Dualismus zwischen Dur und Moll* nicht angezweifelt werden. In der schon öfters angeführten 4. pentatonischen Formel (la_1 do re mi so) steht der Dur-Klang polar zum Moll-Klang. Das gleiche zeigt sich im Raum der Tetrachorde: Dur als Oberform (do re mi fa) ist Spiegelbild von phrygisch als Ur-Moll (Unterform = la so fa mi). Es ist kein Zweifel, daß Moll das abwärts gerichtete Tongeschlecht ist. Auf melodischem Gebiet wird diese Sachlage völlig klar anschaulich (vgl. dazu S. 47). Für die Praxis der Komposition wäre hier zu wünschen, daß Musikstücke in Molltonarten viel stärker echte Moll-Melodik entwickelten, als es üblicherweise der Fall ist. Es könnte nichts schaden, wenn wir stärker in die melodischen Möglichkeiten der phrygischen Tonart eindringen und damit vom Geiste des alten Griechentums und dem Ethos seiner Musik lebendig berührt, vielleicht sogar manche Erneuerung unseres musikalischen und geistigen Denkens erfahren würden.

Ausgehend vom polaren Denken könnte man aber auch die Gegensätzlichkeit der Dur- und Moll-Kadenz sehr anschaulich darstellen. Dieses ist in Beispiel 225 versucht worden.



Hier wird sehr deutlich, daß die Umkehrung der Dominanten in der Moll-Kadenz eine einfache, selbstverständliche Erscheinung ist, die sich einfach aus der Polarität der beiden Tongeschlechter ergibt. Interessant ist ferner, daß die Baßtöne der Kadenz-Akkorde in Moll folgende Silben haben: la (T), mi (D) und re (S). Damit wird auch bestätigt, daß die Moll-Tonleiter eine Leiter auf la ist. Der Dualismus ist also auch in Beziehung auf die Harmonik rein theoretisch von stark überzeugender Wirkung. Bedenklich erscheint aber, daß auf dem Gebiete der Komposition bis heute wenig vom Einfluß dieser Theorie (die im Grunde mehr als eine Theorie ist) zu spüren ist. Es müßten von ihr doch starke Triebkräfte auf die Gestaltung der praktischen Kompositionen einwirken, ähnlich den anregenden Wirkungen der Funktionslehre auf die Komposition. Man nimmt heute höchstens die Umkehrungen der Dominanten in Moll ernst, weil man sich der inneren Logik dieses Vorgangs nicht entziehen kann. Sollte das aber nicht nur ein Anfang sein, aus dem sich konsequenterweise eine der reinen Moll-Tonart eigentümliche Harmonieführung entwickeln könnte? Beispiel 226 zeigt einen Versuch, aus der Polarität heraus zunächst kleine harmonische Sätze zu entwickeln.



b Moll polar

Die praktische Komposition und die Satzlehre heute scheinen Moll nicht als polar, sondern immer noch nur als parallel zur Dur-Tonart aufzufassen. Man hat nicht versucht, aus der reinen Moll-Tonleiter (phrygisch) eine leitereigene Harmonik zu entwickeln, sondern hat die Moll-Harmonik dem harmonischen Aufbau der Dur-Tonart angeglichen. So erscheint Moll, durch lange Gewöhnung unterstützt, als der Dur-Tonart nachgebildet, parallel geschaltet, gleichsam als ihr Schatten. Wie die Kirchentöne heute nicht mehr etwas Totes sind, wie sie vielmehr unser Musizieren neu befruchtet haben, so ist auch der Lehre vom Dualismus der Tongeschlechter *ein überzeugender Ausbau und eine kräftige Stoßkraft* hinein ins Gebiet der praktischen Komposition zu wünschen.

2. Immer wieder wird gefordert, Moll müsse auf do aufgebaut werden. Wollte man dies tun, so würde man mit den Gegebenheiten der Notenschrift in Spannung geraten. Terz und Sexte der Moll-Tonart müßten dann als chromatische Töne gegeben werden (mu und lu), wovon aber die Notenschrift nichts weiß. Außerdem würde aber Moll durch dieses Verfahren noch stärker, als es jetzt der Fall ist, in Abhängigkeit von der Dur-Tonart geraten und wirklich nur noch ein chromatisch verändertes Dur sein. Die beiden eben erwähnten Töne können nicht chromatische Töne sein. Sie sind leitereigen, von der Vorzeichnung her so geordnet. Selbstverständlich gibt es Fälle, wo plötzlich auf kurze Zeit das gleichnamige Moll eintritt, öfters z. B. bei Franz Schubert. Dann sind gewiß chromatische Tonnamen am Platze. Selbstverständlich können auch alle Tonleitern, auch die Kirchentöne, als Übungsaufgabe von do aus aufgebaut und gesungen werden. Würde man aber bei diesem Gebrauch bleiben, so würde die relative Silbe ihre Bedeutung völlig verlieren, würde eine Art absoluter Tonname werden. Damit wäre etwas Entscheidendes preisgegeben. Die Notenschrift faßt nicht *die* Tongeschlechter als zusammengehörig, als verwandt zusammen, die auf gleichem Grundton stehen, sondern diejenigen, die gleiche Vorzeichnung haben. Die parallelen Tonarten sind miteinander verwandt, nicht die gleichnamigen. Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein entfaltet sich jedes Moll-Gebilde zuerst zum parallelen Dur hin, darin noch immer das Gesetz der pentatonischen Wurzel (la_1 do mi so) offenbarend. In der klassischen Sinfonie erscheint wohl auch die gleichnamige Dur-Tonart, aber immer erst am Ende der Sätze. Möglich wäre es, Moll auch von re aus aufzubauen. Die Einführung der kleinen Sexte, die dabei nötig wäre, bedingt die Änderung der Vorzeichnung; damit würde aus dem re doch wieder ein la. Joh. Seb. Bach schreibt den Schlußchor der Matthäus-Passion original mit zwei b, er wendet also eine dorische Notation an. Trotzdem ist das Stück reines, modernes Moll, das dritte b wird in jedem Takt vom Meister besonders vorgezeichnet.

Vielleicht nimmt man an la als Moll-Grundton nur deshalb Anstoß, weil man zu lange im *einseitig harmonisch orientierten Dur gearbeitet hat.* Wer den hier gegebenen Weg genau prüft, wird feststellen müssen, daß die einseitige Herrschaft des Dur-Empfindens hier gebrochen ist, daß das Ohr frei geworden ist für viele andere Möglichkeiten des Hörens. Von Anfang an spielt die Pentatonik eine Rolle. Nach Erarbeitung der sieben Töne der Dur-Tonart treten neben sie als gleichberechtigt die Kirchentöne. Wenn später das moderne Moll auf la aufbaut, wird das für den Schüler eine Selbstverständlichkeit sein, ebenso selbstverständlich, wie wenn er ein andermal die dorische Leiter zu Moll umbiegt oder das Mixolydische

über einen Halbton im Dur-Sinne schließt. Er wird dieses alles tun, ohne nach neuen Silben suchen zu müssen.

Forderungen der Unterrichtslehre

Rechtes methodisches Arbeiten ist nicht allein durch die dem Stoff eigentümlichen wesentlichen Eigenschaften, sondern auch durch die *psychologisch begründeten Grundsätze und* Regeln bedingt, die für jedes Unterrichtsfach Geltung haben. Solche sind: Sinnliche Wahrnehmung als Ausgangspunkt jedes methodischen Arbeitens; vom Leichten zum Schweren; erst die Sache, dann Name und Niederschrift, Stetigkeit in der Verknüpfung der Vorstellungen (Apperzeption); die „Ganzheit" als Ausgangspunkt (Verhältnis von Analyse und Synthese) und andere mehr. Es sei versucht darzustellen, welche Forderungen sich aus diesen Grundsätzen für die Musikerziehung ergeben.

Anschauung (Sinnliche Wahrnehmung in der Musikerziehung)

Die lebendige Tätigkeit der Sinne ist die selbstverständliche Voraussetzung alles Lernens. Mit dem Begriff „Anschauung" ist dieser Vorgang bezeichnet. In der musikalischen Erziehung nennen wir diese Tätigkeit aber besser „Anhören". Bevor überhaupt mit dem Bewußtmachen musikalischer Vorgänge begonnen werden kann, ist wichtig und notwendig, daß der Schüler in musikerfüllter Luft lebt, daß er viel Musik hört und singend oder auch spielend am Musizieren teilnimmt. Ein musikalisches Elternhaus bietet die besten Voraussetzungen für den künftigen Musiker. Kinder, in deren Kinderstube kein Lied erklingt, deren Eltern nicht spielen und singen, haben es viel schwerer; bei ihnen dauert es länger als bei Kindern aus musikalischen Häusern, bis sich ihr Ohr der Musik öffnet. Schule und Privatmusiklehrer müssen hier eingreifen und die Lücken ausfüllen. Das geschieht nicht allein durch Singen von Liedern, die man in der Klasse oder in der Singgruppe ohne alle Nebenabsichten rein aus Freude am Singen auf dem Wege des Vor- und Nachsingens erarbeitet, sondern auch durch Vorspielen von allerlei Musik. Solch lebendiges und vielseitiges Singen und Musizieren bereitet den Mutterboden für alle kommenden Aufgaben der Musikerziehung. Das Kind sammelt hier Erfahrungen im Umgang mit Musik, lernt hören, nimmt auch wohl Einzelheiten bewußter auf, erkennt z. B. sich wiederholende musikalische Elemente u. a. m. (vgl. S. 9/10).

Der Lehrer kann schon auf dieser Stufe der sinnlichen Wahrnehmung *die eines Tages* einsetzende Bewußtmachung der musikalischen Vorgänge allmählich vorbereiten, ohne daß die Unterrichtsstunde zur Lernstunde wird und den Charakter des frohen Musizierens verliert. Anhören ist eine schwerere Aufgabe als Anschauen. Das Bild kann lange in Ruhe betrachtet werden, die Töne dagegen fließen vorüber und sind nicht mehr da. Das Ohr muß gleichsam „rückwärts" hören, um sie zu fassen und zu behalten. Die Ausbildung der Gedächtniskraft ist für das Hören beinahe wichtiger als für das Schauen. Darum steht schon auf dieser ersten Stufe das Hörenlernen im Vordergrund. Hören muß zum Lauschen werden, d. h. es muß aus gesammelter Stille geschehen, wenn Musik schnell und fehlerfrei aufgenommen werden soll. Der Lehrer kann diesen Vorgang der inneren Sammlung beim Schüler ohne jedes fordernde Wort aufs wirksamste fördern, wenn er selbst aus gesammelter Stille arbeitet, nicht dauernd mit lauter Stimme spricht oder singt, sondern sich eher leise äußert; wenn er allmählich versucht, die Schüler schon bei nur einmaligem Vorsingen zum richtigen Nachsingen zu bringen, wenn er außerdem viel einzeln singen läßt. Gut ist es, wenn der Lehrer

dann schrittweise die musikalischen Vorgänge dem Schüler bewußt macht, wenn er über das Gesungene oder Vorgespielte mit ihm ins Gespräch kommt, über melodische oder rhythmische Einzelheiten berichten und sie wiedergeben läßt, z. B. interessante Rhythmen durch Klopfen oder Linienzüge durch Armbewegung. Alles aber in spielerischer Aufgelockertheit, nie systematisch. Alles muß wie absichtslos geschehen.

Übungen auf dem Felde der sinnlichen Wahrnehmung behalten ihre Bedeutung auf allen Stufen der Gehörbildung bis hinauf zur Musikhochschule. Sie sind neben der Arbeit zur Bewußtmachung der musikalischen Vorgänge als ein besonderes, hochwichtiges Aufgabengebiet zu pflegen. Wird doch hier durch Entwicklung der schnellen Aufnahmefähigkeit und durch Schärfung des Tongedächtnisses die Voraussetzung für die Lösung aller höheren Aufgaben geschaffen. Auch bei diesen höheren Stufen geschieht die Arbeit sehr einfach durch Vorsingen bzw. Vorspielen und Nachsingen durch den Schüler. Die zu hörende musikalische Einheit wird nur einmal gegeben, darauf wird spontan, ohne den Versuch eines klärenden Nachdenkens, der empfangene Eindruck singend wiedergegeben, bei völliger innerer Ruhe und Hörhaltung. Durch systematischen Aufbau der Übungen, durch Steigerung der tonalen und rhythmischen Schwierigkeiten und der Länge der einzelnen Übungen sind hier sehr bald wertvolle Erfolge zu erzielen.

Es ist beinahe überflüssig zu betonen, daß der Ausgangspunkt vom „Anhören" auch die Voraussetzung ist, wenn man einzelne musikalische Vorgänge bewußt macht. Die Bewußtmachung hat stets anzuknüpfen an ein Beispiel lebendiger Musik, ein Lied, ein Motiv, eine Improvisation. Erst wenn diese Beispiele völlig sicher gehört und lebendig erfaßt worden sind, kann angeleitet werden, in sie hineinzuhören, das Bekannte in ihnen zu erkennen, das Fremde, Neuzulernende mit diesem zu vergleichen und dadurch in seiner Eigenart erst voll lebendig zu erfassen. Dieser Prozeß setzt voraus, daß auch das Tongedächtnis schon einigermaßen entwickelt ist.

„Anschauung" in der Musik bedeutet also zuerst: Viel vorsingen und vorspielen, viel nachsingen. In der Musikerziehung kann und soll aber auch Anschauung in seinem engeren, auf das Auge bezogenen Sinne herrschen. Unsere Bildung, unsere Weltanschauung und Welterkenntnis beruhen wesentlich auf der Tätigkeit von Auge (anschauen!) und Tastsinn (begreifen!). Das Ohr spielt gegenwärtig noch eine geringere Rolle für die Bildung des Menschen. Für viele Menschen ist nur das „wirklich", was sie mit den Augen sehen und mit den Händen betasten können. Die Bedeutung der Sprache beruht vor allem darin, daß sie in Bildern redet und damit wirklichkeitsnah ist. Aber der Ton? Für viele Menschen liegt er an der Grenze sinnlicher Wahrnehmung, hat er keine Beziehung zur Welt der faßbaren, anschaubaren Wirklichkeit. Er ist für viele eine Brücke ins Gebiet des Übersinnlichen; es fällt vielen schwer, sich eine „Vorstellung" von musikalischen Vorgängen zu machen. Tonvorstellungen zu entwickeln, hat darum seine besonderen Schwierigkeiten. Der Zugang zu einer gleichsam „abstrakten" Welt der Töne wird erleichtert, wenn es gelingt, diese dem Auge anschaulich, dem Tastsinn begreiflich zu machen. Dieser Weg wird auf die mannigfaltigste Weise, oft rein instinktiv beschritten. Schon der Gebrauch der Ausdrücke „hoch" und „tief" gehört hierher. Er wirkt sich in vielseitiger Weise aus: Im Zeigen der Tonabstände mit den Händen, im Bild der Tonleiter als Treppe, in der wenn auch horizontalen Tastenanordnung des Klaviers als musikalisches Denkmittel, in den Silbentafeln, in der Benutzung instrumentaler Griffvorstellungen beim Vom-Blatt-Singen. (Viele Klavierspieler führen die entsprechenden Fingerbewegungen aus, wenn sie vom Blatt singen.) Weiter stellt man das Auf und Ab einer melodischen Linie durch körperliche Bewegung, meistens mit der Hand, dar, malt sie in die Luft oder mit Kreide an die Tafel. Eine ähnliche Veranschaulichung der

Linie gibt die Notenschrift. Diese wertvolle Seite der Notenschrift sollte im Unterricht viel stärker beachtet werden, als es meist geschieht. Vollkommene Übersicht über die formalen Abläufe, über den Bau eines Tonstückes und damit erhöhte Fähigkeit zum Prima-vista-Musizieren wäre das Resultat solcher Bemühungen. Auch die Handzeichen sind Anschauungshilfen für die Tonhöhe. Freilich reicht ihre Bedeutung viel weiter (s. S. 30).

Der Begriff der Anschauung möge zuletzt noch in einem sehr wörtlichen Sinne zur Notenschrift in Beziehung gesetzt werden. Hier ist die sehr einfache Forderung auszusprechen, daß der Schüler gewöhnt werde, vor jedem Singen und Spielen sich das Notenbild genau anzusehen. Dies gilt schon für das kindliche Alter, sobald überhaupt die Arbeit mit der Notenschrift eingesetzt hat. Es wurde bereits angedeutet, was es da zu sehen gibt (vgl. dazu S. 89). In diesem elementaren Anschauen und Erkennen der Notenschrift liegt ein wichtiger Ansatzpunkt für die musikalische Analyse. Auf diesem Grunde muß systematisch weitergebaut werden, auch wenn die Mehrstimmigkeit im Singen und das Spiel auf den Instrumenten einsetzt. Das lesende Erfassen der Notenschrift hat natürlich nur dann vollen Sinn, wenn dem Schüler die Note zum Träger der Tonvorstellung geworden ist, wenn er die in den Notenköpfen schlummernde Musik innerlich hört. Die konsequent durchgeführte Verbindung von Gehörschulung und Auffassen des Notenbildes führt dazu, nicht allein das Spielen vom Blatt zu fördern, sondern auch das Auswendigspielen. Ein solch analytisches Lesen des Notenbildes ermöglicht dann dazu, etwa eine Bachsche Fuge – um von erlebten Beispielen zu reden – nur durch Lesen auswendig zu lernen, was für das nachfolgende Üben am Instrument eine sehr große Erleichterung bedeutet. Findet in der Musikerziehung der Ruf nach Anschauung in dem hier umrissenen, sehr umfassenden Sinne Gehör, so erfüllen sich damit andere methodische Grundsätze von selbst.

Erst die Sache, dann Name und Niederschrift

Beim Musikunterricht wird heute vielfach noch der umgekehrte Weg beschritten. Man geht von der Notenschrift aus, lernt die absoluten Tonnamen, etwa in Form der Tonleiter, und versucht von da aus zur hörenden Erfassung des musikalischen Inhaltes der Noten vorzudringen. Im Instrumentalunterricht verzichtet man gern selbst auf diesen Ansatz zum Hören; man begnügt sich, die instrumentalen Grifflvorstellungen mit dem Notenbild zu verbinden. In diesem Verfahren zeigt sich eine immer noch herrschende, mangelhafte Vorstellung von der „Sache“. Diese ist eben nicht in der akustischen Höhe des Einzeltones, sondern in den Tonbeziehungen gegeben. Der Schüler lernt sie erfassen, wenn lebendiges Singen auch im Instrumentalunterricht Ausgangspunkt ist, wenn aus einer gelernten Melodie eine bestimmte Stelle herausgegriffen wird und die bewegenden Kräfte ihrer Töne verdeutlicht werden. Eine erste Niederschrift muß dieses elementar „Musikalische“, die Linienführung der Melodie darzustellen versuchen. Dabei muß der Name des Einzeltones zuerst relativer Art sein. Erst später tritt der absolute Tonname hinzu, der über die musikalische Bedeutung des Tones nichts aussagen kann, sondern nur dessen Stellung im System festlegt. Das ist der rechte Weg von der Sache zum Namen und zur Niederschrift.

Vom Ganzen zum Ganzen (Analyse und Synthese)

Im pädagogisch-methodischen Denken unserer Zeit spielt der Begriff der Ganzheit eine große Rolle, mehr als früher. Im Leseunterricht hat man sich vielfach von der Lautiermethode abgewendet; man geht nicht mehr vom einzelnen Laut aus, sondern vom Satz oder

wenigstens vom Wort und kommt von da aus mit Hilfe der Vergleichung ähnlicher Worte zum Laut. Genau der gleiche Weg wird in der Musikerziehung beschritten, wenn ein gesungenes Lied, eine Improvisation Ausgangspunkt ist. Aus dieser Ganzheit wird der Einzelton herausgelöst und in seiner charakteristischen musikalischen Bedeutung erfahren. Hier ist der Vergleich ähnlicher Wendungen eine große Hilfe. Dafür ein Beispiel: Unbefangene Kinder werden ganz selbstverständlich den Schluß des Chorals „Herzlich tut mich verlangen" in den Durgrundton hineinführen, wenn sie aufgefordert werden, den Schlußton selbst zu finden. Gerade aber dadurch wird der richtige Schluß auf der Terz mi in seinem schwebenden Charakter erst voll erkannt, ja zu einem starken, musikalischen Erlebnis. Der angedeutete analytische Weg vom Ganzen zu den Elementen soll jedoch nicht in einseitiger Ausschließlichkeit gegangen werden. Der Weg von den Teilen zum Ganzen hin, die Synthese, ist von gleicher Wichtigkeit. In der Lautiermethode hat der Schüler aus den einzelnen Lauten das Wort zu formen. Das ist eine bedeutende geistige Leistung, denn im Gegensatz zur Mathematik ist hier das Ganze mehr als die Summe der Teile. Es hat eine charakteristische Eigenprägung, einen besonderen Charakter, der die Einzellaute nur als Stoff benutzt, und der durch Verschmelzung, Umfärbung und Angleichung der einzelnen Laute zustande kommt. In der Musikerziehung liegt ein paralleler Vorgang vor, wenn solmisiert wird. Durch den Gebrauch der Silbe wird der Ton zwar in einen musikalischen Ablauf eingeordnet, aber die Gefahr ist damit nicht aufgehoben, daß der Schüler beim Singen eines melodischen Bogens nur „lautiert" oder gar nur „buchstabiert", d. h., Einzelton an Einzelton reiht. Es sei hier ganz deutlich gesagt, daß mancher Musiklehrer beim Gebrauch der Übungsmittel der Tonika-Do-Lehre, des Eitzschen Tonwortes, der Jale-Silben oder der Notennamen in einem solchen Stadium des Unterrichtens steckenbleibt und nicht zum eigentlichen Musizieren vordringt. Der Weg von der Ganzheit zur Ganzheit, von der Musik zur Musik verlangt, daß von Anfang an einerseits die rhythmische Gestalt als allerwichtigste Hilfe zu lebendigem Musizieren intensiv zu pflegen ist, andererseits aber die Solmisationssilbe nach Erfüllung ihrer Aufgabe, die Tonvorstellungen der Einzeltöne zu wecken und zu festigen, bei Erarbeitung von Melodien durch eine neutrale Silbe, durch Singen auf Vokale oder durch Summen abgelöst wird. Dadurch erst wird das Gefühl für das Ganze eines musikalischen Ablaufes allmählich entwickelt und nach und nach zu selbstverständlicher Sicherheit entfaltet. Dieses hohe Ziel muß schon bei den elementaren Gehörübungen gesehen und angestrebt werden. In der Musikerziehung ist also von beiden Ansatzpunkten her zu arbeiten: Vom Ganzen zu den Elementen hin, von diesen zum Ganzen hin. Auch in der Musikerziehung müssen sich Analyse und Synthese völlig durchdringen, wenn auf jeder Stufe des Unterrichtes Musik wirklich Ereignis werden soll.

Vom Leichten zum Schweren

Dieser Grundsatz spricht eine Selbstverständlichkeit aus. Es ist aber nicht überflüssig, zu bedenken, wie er sich auf dem Gebiete des Musikunterrichtes auswirken muß. Musik entsteht durch vielfältiges Zusammenwirken verschiedenartigster Elemente: Rhythmische, melodische und harmonische Vorgänge wirken zusammen und stellen zahlreiche formale Bildungen heraus, die hörend erfaßt werden wollen. Im Instrumentalunterricht tritt ein weiteres umfangreiches Aufgabengebiet hinzu, die Erlernung der Technik des Instrumentes. Diese Fülle von Aufgaben erschwert dem Anfänger den Weg in die lebendige Musik hinein. Hier alle Schwierigkeiten zugleich angehen zu wollen, wie es immer noch geschieht, würde die Umkehrung unseres Grundsatzes bedeuten. Mit dem „Leichten" anfangen bedeutet zuerst, die

einzelnen Elemente im Unterricht zu trennen und gesondert zu behandeln. Im Instrumentalunterricht ergibt sich daraus ganz grundsätzlich die Forderung, zunächst die musikalische Erziehung vom Lernen der technischen Aufgaben zu trennen und sie zuerst in Angriff zu nehmen. Aber auch die musikalischen Elemente sind *gesondert zu behandeln, wenigstens am* Anfang. Die Behandlung harmonischer Gegebenheiten kann am weitesten zurückgestellt werden, rhythmische und melodische Übungen bilden den Ausgangspunkt. Neben der Einzelbehandlung dieser Elemente kann bald auch ihr Zusammenwirken bei der Entstehung einfachster Formgebilde dem Schüler zur Erfahrung gemacht werden. Die instrumentale Technik wird von diesen musikalischen Anfängen ausgehen und versuchen, sie auf dem Instrument zum Klingen zu bringen. Hier ist die Erkenntnis bestimmend und führend, daß der Wille zum Ausdruck, zur instrumentalen Darstellung eines erlebten musikalischen Vorganges *die technische Aufgabe erleichtert.* Der „schöpferische Klangwille" (Martienssen) ist die Voraussetzung aller technischen Gestaltung.

Die rhythmische Erziehung wird mit der Entwicklung des Grundschlaggefühls aus mannigfaltiger, körperlicher Bewegung heraus beginnen und jene Rhythmen an den Anfang stellen, die ein Mehrfaches des Grundschlages oder seine einfachste Teilung bringen. Darüber dürfte es kaum Meinungsverschiedenheiten geben. In der melodischen Erziehung dürfte das „Leichte" doch wohl das durch Natur und Gewöhnung Gegebene, das dem Ohr Eingeborene sein. Hier bietet sich der Naturklang mit seinen ersten Obertönen, vor allem aber zuallererst das pentatonische Kinderlied, als Ausgangspunkt an. Die Dur-Tonleiter ist gegenüber diesen Anfängen schon ein Gebilde höherer Ordnung. Im weiteren Fortschreiten der Arbeit vergißt man vielfach, die Möglichkeiten der Pentatonik voll auszunützen. Man stellt in einseitiger Weise die Dur-Tonleiter viel zu stark in den Mittelpunkt. Pflegt man dagegen das Hören pentatonischer Melodik recht gründlich, so wird sich später der Übergang zu den Kirchentönen als leicht erweisen. Durch diesen Anfang wird das Gehör vor jeder einseitigen Festlegung auf einen bestimmten Stil bewahrt. Es wird aufgelockert und beweglich.

Hier ist auch noch der besonderen Aufgaben zu gedenken, die mit der Erarbeitung der Notenschrift gegeben sind. Die Schwierigkeiten der Notenschrift bestehen in ihrer Vieldeutigkeit. Das zeigt sich bei der Niederschrift sowohl der rhythmischen als auch der tonalen Vorgänge. Wird die rhythmische Seite der Notenschrift erarbeitet, so besteht der Anfang beim „Leichten" darin, daß man zunächst die Viertelnote als Grundschlagbezeichnung, als Maß der Bewegung nimmt. Erst reichlich später, nachdem das Verhältnis der Tonlängen zueinander klargeworden ist, wird man kürzere oder längere Notenwerte als Maßeinheit setzen. Bei der Erarbeitung der Notenschrift als Darstellung melodisch-harmonischer Vorgänge beginnt man gern immer wieder mit den absoluten Tonnamen. Das „Leichte" ist aber hier, die Notenschrift als Bezeichnung elementarer tonaler Spannungs- und Lösungsvorgänge kennenzulernen. Damit ist gefordert, nicht absolute Tonnamen, sondern relative Tonbezeichnungen anfänglich mit dem Notenbild zu verbinden. Mit Hilfe der relativen Silbe allein ist eine Erziehung zu gutem Vom-Blatt-Singen im Raum der diatonischen Tonleitern nicht nur möglich, sondern auch nötig. Die musikalische Deutung der Notenschrift ist damit als wichtiger Ausgangspunkt ihrer Beherrschung festgelegt. Erwähnt werden mag noch einmal, daß für die allerersten Anfänge das Niederschreiben der musikalischen Vorgänge nicht in Noten, sondern in Silben das Leichteste ist, besonders auch für kleinere Kinder. Hier liegt der Grund, daß viele Lehrer der Grundschule die Silbenschrift immer wieder gern benutzen: Was der Schüler singt und hört, nämlich die Silbe, schreibt er auch nieder. Das ist ein sehr einfacher Vorgang, den der Schüler von den anderen Unterrichtsfächern her wohl kennt. Jede Deutung einer symbolischen Niederschrift, wie sie die Note darstellt, fällt hier weg. Dennoch

ist die Einführung in die Notenschrift und ihre völlige Beherrschung von Anfang an das unverrückbare Ziel, das schon in der ersten Stunde angegangen werden sollte (vgl. dazu S. 36/37). Ist die relative Seite der Notenschrift im Raume der Diatonik beherrscht, wird es Zeit, die absoluten Tonnamen einzuführen und zugleich das System unserer Musik im Aufbau des Quintenzirkels zu geben. Damit ist die Voraussetzung zu schwereren Stufen der musikalischen Erziehung geschaffen.

Es ist nötig, noch einen Punkt besonders hervorzuheben: Die Elemente, das „Leichte" als das Grundlegende, sind sehr gewissenhaft und ausdauernd zu üben und zu wiederholen. Ihre sorgsame Pflege ist die Voraussetzung für eine sichere Entwicklung des tonalen Gehörs, das sich in den höchsten Stufen des Hörens bewähren wird. Jede Unterrichtsstunde sollte deshalb mit der Wiederholung elementarer grundlegender Übungen beginnen. Durch Improvisation und Variation können sie stets interessant gestaltet werden und auf die Schüler wie neu wirken.

Gruppenunterricht und Arbeitsschule

Das Unterrichtsfach „Musik" gehört zu den „musischen" Fächern. Der Ausdruck will sagen, daß hier ein Stoff gegeben ist, dessen Wesen sich einseitiger geistig-intellektueller Erkenntnis entzieht. Um ihn ganz zu begreifen und zu beherrschen, genügt geistige Beschäftigung mit ihm nur teilweise. Er verlangt vielmehr praktische Übung unter Einsatz und Schulung auch der leiblichen Organe. Erst durch Tätigkeit des ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist können diese Fächer völlig verstanden und beherrscht werden. Die musikalische Schulung ist hierfür ein besonders deutlich sprechendes Beispiel. Sie kann ihr Ziel nur erreichen, wenn jede unterrichtliche Maßnahme vom Musizieren ausgeht oder zu ihm hinführt. Das gilt auch für jene Teilgebiete musikalischer Bildung, die in besonderer Weise die geistigen Kräfte beanspruchen. So haben Musiktheorie, Intervall- und Harmonielehre vom lebendigen Klang auszugehen, nicht mit Schreibübungen toter Notenköpfe zu beginnen. So muß Musikgeschichte von einem Musizieren der Denkmäler der Tonkunst ausgehen und begleitet sein, wenn sie nicht totes Wissen will statt lebendiger Vorstellungen über Stil und Geist der verschiedenen Epochen. In dem allen kann rechte Musikerziehung ein kräftig wirkendes Beispiel echter Menschenbildung sein, wie diese etwa formuliert ist in dem Wort eines Denkers unserer Tage: „Die Erkenntnis darf nicht nur theoretisch sein, sie muß zugleich auch praktisch sein", d. h., der ganze Mensch mit allen seinen Kräften muß erfaßt und gestaltet, umgestaltet werden.

Von den Mitteln, den Menschen durch Musik zu bilden, ist an erster Stelle das Singen zu nennen. Was Singen für die menschliche Existenz bedeutet, kann hier nicht näher dargelegt werden. Es genügt, zu wissen, daß die Überwindung eines intellektuellen Zeitalters und die Entfaltung aller Kräfte und Gaben des Menschen, auch der des Gemütes und der Seele im Sinne des „Musischen Menschen", im Musizieren, im Singen vor allem, eine mächtige Hilfe hat. Auch Musikerziehung im allgemeinen und Gehörbildung im besonderen muß auf dem Singen aufbauen und immer wieder zu ihm hinführen. Dieses ist und bleibt das entscheidende Mittel, um zu kontrollieren, ob richtig gehört wird. Das Instrument kann demgegenüber nur bescheidene Hilfsdienste leisten. Ist aber das Singen die rechte Basis der musikalischen Erziehung, so folgt daraus, daß dieser erzieherischen Tätigkeit die Arbeit in der Gruppe, in der Klasse am besten entspricht. Im Einzelunterricht fallen Übungsmöglichkeiten, die im Gruppenunterricht selbstverständlich sind, aus. Das Fehlen lebendiger Abwechslung im Einzelunterricht führt leicht zur Ermüdung. In der Gruppe kann die schwache

Begabung, statt stets durch den Lehrer persönlich gefordert zu sein, sich ruhig einhören und einsingen. Der Wechsel zwischen aktivem Singen und stillem Hören geschieht in der Gruppe wie selbstverständlich und ganz unbekümmert. Das musikalische Verständnis wächst durch Hören und Singen am besten in der Gruppe. In ihr wird jeder einzelne gefördert in diesem Miteinander von verschiedenen Begabungen: Der Schwache hört das Richtige immer wieder im Gesang der Begabten, diese wieder lernen an der Korrektur der Fehler bei dem Schwachen und an der Hilfe, die sie ihm beim Auffassen des Richtigen leisten.

Der Gruppenunterricht in der Gehörbildung als einer selbstverständlichen Unterrichtsform hat sich nun durch die Hilfsmittel, wie sie der hier beschriebene Lehrgang zur Veranschaulichung der musikalischen Vorgänge benutzt, mehr und mehr zum Arbeitsunterricht entwickelt, und zwar ganz absichtslos, einfach aus der Sache heraus. Es wird nicht nur gemeinsam oder einzeln gesungen und gesummt, es wird auch geschritten, geschwungen, geklatscht und geklopft. Es werden Handzeichen gegeben, Melodien an der Silbentafel gezeigt, Melodien improvisiert, improvisierte Melodien erraten. Lieder werden niedergeschrieben, aus dem Liederbuch wird abgesungen, Lieder werden angestimmt und dirigiert. Mehr und mehr übernehmen die Schüler selbst diese Tätigkeiten unter Anleitung des Lehrers. Ein einzelner leitet auch die Gruppe, es bilden sich ferner kleinere Gruppen, die in der Zusammenarbeit Teilaufgaben übernehmen. Merkwürdig ist, daß Lehrer und Schüler, die von diesen anschaulichen und beweglichen Arbeiten gepackt sind, das Bedürfnis haben, eigene Hilfsmittel für den Unterricht zu erfinden. Die schaffenden Kräfte werden lebendig und drängen zu anschaulicher Verwirklichung der Tonvorstellungen und der musikalischen Erlebnisse, die das Innere erfüllen. So ist die Gruppe dauernd lebendig, jeder einzelne ist mit Leib und Seele und Geist in Bewegung, jeder übt, ohne es zu merken, jeder wächst bei dieser beglückenden Aktivität in seinen musikalischen und menschlichen Kräften. Die Erkenntnisse, die aus solchem Arbeitsunterricht erwachsen, sind ganz lebendiger Besitz, sie fügen sich nach und nach zusammen zu abgerundetem Wissen über das System der Musik, das nun keine „Theorie" mehr ist, sondern lebendige Erfahrung, ruhend auf der Basis praktischer, beglückender Musikübung.

Es mag noch angemerkt werden, daß man im elementaren Instrumentalunterricht wenigstens das „Musikalische" in der Gruppe erarbeiten sollte. Doch sind auch bei der Entwicklung der technischen Grundlagen manche Möglichkeiten vorhanden, das Zusammenspiel der Schüler zu pflegen, und zwar gleichzeitig auch mit verschiedenen Aufgaben, nicht nur bei Violine und Blockflöte, sondern auch im Klavierspiel. Das ist für künftiges gemeinsames Musizieren sehr wichtig. Die Erziehung zu einer einwandfreien Technik gehört natürlich in den Einzelunterricht.

Zur Frage der Übungsmittel

1. Ist eine relative Silbenreihe nötig? Es mag auch heute noch Musiklehrer geben, die den Gebrauch einer relativen Silbenreihe für überflüssig halten. Für diese sei zunächst auf einen psychologischen Vorgang hingewiesen, der vor Jahren dem Verfasser dieser Schrift bei seinem langen Suchen nach einer einwandfreien Methode des Vom-Blatt-Singens die Überzeugung gab, daß die damals weithin noch unbekannte Tonika-Do-Lehre im vollen musik-psychologischen Sinne richtig sei. Angeregt durch die Funktionslehre Hugo Riemanns und durch sein Wort, daß etwas Musiktheorie für das Vom-Blatt-Singen mehr wert sei als alle Treffmethoden, wurde versucht, im Raum einer bestimmten Tonart (C-Dur) das funktionale Leben der Töne in Verbindung mit der Notenschrift zu entwickeln. Das ging besser als erwartet wurde.

Treffsicherheit stellte sich nach einigem Üben in C-Dur bald ein. Als nun die nächste Tonart, die Dominant-Tonart G-Dur, erarbeitet werden sollte, traten Unsicherheiten im Treffen ein. Es wurde klar, daß das notwendige längere Verweilen in der Ausgangstonart zu einer Verbindung von Tonvorstellung und Note eben im Sinne dieser Tonart geführt hatte, daß aber nun durch die neue Tonart die Apperzeption der Vorstellungen gestört wurde. Bisher hatte der Schüler gelernt, daß der Leiteton h^1 sich nach c^2 auflöst; jetzt mußte erfaßt werden, daß in G-Dur der Ton c^2 sich nach h^1 auflöst. Diese Verlagerung der Spannungs- und Lösungsvorgänge mußte im Notenbild begriffen werden. Das führte aber zur Lockerung der schon gewonnenen Apperzeptionen zwischen Tonvorstellung und Note, ein Vorgang, der einem einwandfreien psychologischen Aufbau des Unterrichtes widersprach und auf alle Fälle überwunden werden mußte. In dieser kritischen Lage zeigte das Bekanntwerden mit der Tonika-Do-Lehre den richtigen Weg. Die relative Silbe erschien als das wahre „Ei des Kolumbus", als Lösung aller aufgetauchten Schwierigkeiten. Durch sie ist die Möglichkeit gegeben, anfänglich auf eine Tonart in einer bestimmten Tonhöhe zu verzichten und in allen Tonarten gleichen Tongeschlechtes (anfänglich selbstverständlich in Dur) zugleich zu arbeiten. Die zwölf Dur-Tonarten sind im Lichte dieses, mit dieser Erkenntnis sich herausbildenden Unterrichtsweges nichts weiter als Transpositionen einer Ur-Tonleiter, die in ihren musikalischen Elementen von allen Tonhöhen aus gleichzeitig erarbeitet werden kann und muß. Die Gesetze des funktionalen Lebens der Dur-Tonart *werden gerade durch den Wechsel* der Tonhöhe dem Anfänger zu vollem Erlebnis und Verständnis gebracht: Sie werden singend und hörend und dann sichtbar im Notenbild zu sicherem Besitz gemacht. Man darf sogar sagen, daß es durch die Wiedergabe gleicher Tonvorgänge im Wechsel der Tonhöhe zu einer Art Begriffsbildung im Raume der musikalischen Vorstellung kommt. Die Vorstellung der Quinte etwa löst sich dadurch von der Vorstellung einer bestimmten Tonhöhe, die jetzt unwesentlich für das Wesen der Quinte, wahrscheinlich nur als eine Färbung dieses Intervalls begriffen wird. Der Wechsel der Tonhöhe ist schon für den ersten Anfang eine wichtige Forderung. Er fördert das Erkennen der tonalen Vorgänge in ihrem Wesen, macht von vornherein das Ohr frei von der Enge einer bestimmten Tonart, weitet und bereitet es für die Fülle der *kommenden musikalischen Erlebnisse* von Anfang an. Ohne das Denkmittel der relativen Silbe wäre ein solches freies und befreiendes, echt musikalisches Arbeiten nicht möglich. Ein Beispiel aus dem Instrumentalunterricht sei dazu noch angeführt: Wer am eigenen Leibe oder bei anderen erfahren hat, was es bedeutet, wenn der Anfänger im Klavierspiel sehr lange in C-Dur spielen muß und dadurch nicht nur geradezu eine Scheu vor den Obertasten bekommt, sondern auch in der Haltung der Hände ungünstig beeinflußt wird, der wird es gewiß begrüßen, daß nach den hier gegebenen methodischen Anweisungen dem kleinen Klavierspieler der Weg bereitet ist, daß er nun das im Singen und Hören beglückend erlebte „Musikalische" auf seinem Instrument von den verschiedensten Tasten aus spielen kann, von Anfang an, und sehr bald auch auf den Obertasten.

2. *Ist das Festhalten an der alten Silbenreihe „do re mi" berechtigt?* Seit dem Jahre 1897, in dem einerseits Agnes Hundoegger die Tonika-Do-Lehre in Anlehnung an die englische Tonic-sol-fa-Methode den deutschen Musikerziehern zur Erprobung anbot, andererseits Carl Eitz mit seinem Tonnamen-System hervortrat, ist die Frage nach der besten Silbenreihe bis heute nicht zur Ruhe gekommen. Das Eitzsche Tonwort ist ein Silbensystem absoluter Art, es bezeichnet die akustisch festliegenden Tonhöhen. Als Verbesserung der alten Silben des Guido von Arezzo ist das „Jale" von Richard Münnich gedacht. Es ist ein Silbensystem, das sein Verfasser zunächst für den relativen Gebrauch geschaffen hat, das aber auch im absoluten Sinne verwendet werden könnte. Jale hat sich gegenüber den alten

Solmisationssilben bisher noch nicht durchgesetzt. Das Eitzsche Tonwort ist im Grunde kein Konkurrent des alten „do re mi", sondern vielmehr des A B C. Seine Einführung als Tonbezeichnung würde konsequenterweise das A B C überflüssig machen, es würde an dessen Stelle treten müssen. Mit dieser Möglichkeit ist aber kaum zu rechnen. Das Eitzsche Tonwort und Jale haben das gemeinsam, daß beide Systeme schon durch die Silbenreihe an sich, durch die Wahl entsprechender Vokale und Konsonanten bei der Bildung der einzelnen Silben gewisse relative Verhältnisse unseres Tonsystems, und zwar Intervallabstände, ausdrücken wollen. Das bezieht sich besonders auf den Halbtonschritt. Man darf vielleicht ein solches *Silbensystem* mit der Tastatur des *Klaviers vergleichen. Es spiegelt, wie diese, in* der Ordnung seines Aufbaus das System der Musik wider. Im Hinblick auf die Notenschrift wird Jale vorzuziehen sein. Schon im Jahre 1897 hat der bedeutende Musikpsychologe Carl Stumpf in einem Brief an Agnes Hundoegger einen Mangel des Eitzschen Tonwortes berührt: „. . . daß nämlich die Töne, die im Notensystem auf gleichem Platze stehen (z. B. g ges gis) nicht durch ein Gemeinsames im Namen bezeichnet sind". Dieser Mangel ist in Jale durch die Gleichheit des anlautenden Konsonanten überwunden (ja je = c cis).

Es ist aber die Frage, ob überhaupt so kunstvoll aufgebaute Silbensysteme notwendig sind, um den Schüler zum Besitz lebendiger und voll gesicherter Tonvorstellungen zu führen. Jede Tonsilbe ist zunächst ohne jeden musikalischen Inhalt. Sie empfängt ihn erst durch das Musizieren selbst, besonders durch das Singen. Und zwar dadurch, daß ein oder mehrere Tonnamen stets mit dem gleichen musikalischen Inhalt verbunden werden. Durch stete Verbindung desselben Tones mit derselben Silbe wird die Silbe Träger einer bestimmten Tonvorstellung, die beim Gebrauch der Silbe stets wieder ins Bewußtsein tritt, wie umgekehrt auch das innere Hören eines bestimmten Tones die zugehörige Silbe ins Bewußtsein ruft. Das geschieht mit jeder beliebig gewählten Silbe so, ganz gleich, ob sie einem die Tonverhältnisse symbolisierenden System angehören oder nicht. Ob z. B. der Halbtonschritt gu su oder mi fa genannt wird, ist für die Sache selbst, nämlich für die Verbindung der Tonvorstellung mit der Silbe, im Grunde belanglos. In beiden Fällen muß durch Singen (Hören) das Wesen des Halbtonschrittes erfaßt und mit den entsprechenden Silben verbunden werden. Als Bestätigung dieser Auffassung darf auf ein Wort von Georg Schünemann in seinem Aufsatz über „Ursprung und Bedeutung der Solmisation" hingewiesen werden. Es lautet: „Auch die Verteilung der Halbtonschritte auf unveränderliche Tonworte wie mi–fa ist ein wertvolles Hilfsmittel zum Treffen". – Dabei ist noch eines sehr deutlich zu sagen. Das relative Moment der erwähnten Silbensysteme bezieht sich ausschließlich auf Intervallabstände. Es gibt aber noch eine wichtigere Relativität, nämlich die Verankerung eines Tones in der Tonalität, seine tonale Funktion. Diese zu entwickeln, ist das erste und grundlegende Anliegen jeder Musikerziehung. Das sichere Treffen der Intervalle ergibt sich daraus wie von selbst. Die Hilfe symbolischer Silben erscheint gerade von diesem Ansatzpunkte her als unwichtig.

Zu Erkenntnissen, die nachdenklich machen, kommt man, wenn man die Frage der Silbensysteme an der Notenschrift prüft. Trotz aller Kritik an der Unvollkommenheit der Notenschrift wird diese wohl so bleiben, wie sie geschichtlich als Niederschrift der Entwicklung des menschlichen Hörens geworden ist. Jeder Musikerzieher wird sie als ein Gegebenes hinnehmen müssen. Seine Schüler hat er in ihr Verständnis einzuführen. Im Unterricht muß er den Gang des geschichtlichen Werdens des Hörens und seiner Darstellung im Notenbild wiederholen. Das bedeutet, daß er praktischerweise mit der Stammtonreihe anfangen muß. Auch dieser unser Lehrweg tut dies: Wenn er allgemeine musikalische Begriffe ohne Bindung an bestimmte Tonarten entwickelt hat, geht er zum Aufbau des Musiksystems über

und muß nun mit C-Dur anfangen. Die Stammtonreihe wird durch das A B C bezeichnet. Die chromatischen Töne und die transponierten Tonarten benutzen Ableitungen von den Tonbuchstaben der Stammtonreihe. Alle Erhöhungen bilden ihre Namen mit der Silbe „is", alle Erniedrigungen mit der Silbe „es". Dieses Bildungsprinzip ist so einfach, daß der Schüler die Namen der abgeleiteten Töne beinahe von selbst findet und sehr leicht behält. Das „do re mi" als relative Silbenreihe hat dieses Bildungsprinzip genau übernommen, es bildet alle Namen für die Erhöhungen mit dem Vokal „i", die Namen für Erniedrigungen mit dem Vokal u. Beim Übergang von den relativen Silben zur absoluten Tonbezeichnung sind hier so gut wie keine Schwierigkeiten zu überwinden, es liegt das gleiche Bildungsprinzip vor. Dieses wird aber nun auch in der Notenschrift selbst spürbar, in der alle Erhöhungen mit demselben Zeichen des Kreuzes, alle Erniedrigungen gleichfalls mit demselben Zeichen, mit dem b, bezeichnet werden. Die drei Größen: Notenschrift, A B C und do re mi verfahren also bei der Kennzeichnung der von der Stammtonreihe abgeleiteten Töne auf die gleiche Weise. Das Eitzsche Tonwort und Jale haben nun ein ganz anderes Bildungsprinzip für die Namen der chromatischen Töne. Bei Jale geschieht die Bildung des Namens eines solchen Tones auf die Weise, daß der einen halben Ton tiefer liegende Stammton den Konsonanten seiner Silbe, der andere einen Halbton höher liegende Stammton den Vokal seiner Silbe für die Bildung der Silbe des chromatischen Tons beisteuert. So heißen die Silben der Töne c, cis, d = ja, je, le. Durch den gleichen Konsonanten wird sichtbar, daß die beiden Töne, die mit ja je benannt sind, auf gleichem Notenplatz stehen. Beim Eitzschen Tonwort fehlt dieser Hinweis auf den gemeinsamen Notenplatz. Hier hat der chromatische Ton mit dem Zielton, zu dem er sich hinbewegt, gleichen Vokal. In beiden Systemen haben die Namen der von der Stammtonreihe abgeleiteten Töne, außer denen, die den diatonischen Halbton bilden, nichts Gemeinsames. Die Silben der Des-Dur-Tonleiter heißen nach Jale: la me ni ri so wu ja la; das Eitzsche Tonwort nennt dieselbe Tonleiter mit den Silben ri mo su pu da ke bi ri. Gebraucht man, nur zum Zwecke des Vergleichs, die Silben der relativen „Do-mi-so-Reihe" einmal im absoluten Sinne, so würde hier die Des-Dur-Tonleiter heißen: ru mu fa su lu tu do ru. Im Unterschied zu den beiden vorhergehenden Tonreihen wird hier sofort sichtbar, daß die Tonart Des-Dur fünf b (Erniedrigungszeichen) als Vorzeichen hat. Es fragt sich, ob das Bildungsprinzip der Silben beim Eitzschen Tonwort und bei Jale wirklich die „Sache" besser, d. h. anschaulicher und zwingender, bezeichnet als das Prinzip, nach dem das A B C und das do re mi die chromatischen Töne benennen. Man spricht in dieser Beziehung sehr gern von wissenschaftlicher Begründung. Doch dürfte es wissenschaftlich schwer zu beweisen sein, daß beim Eitzschen Tonwort und bei Jale wirklich eine Verbesserung gegenüber dem alten do re mi vorliegt, denn auch die Silben dis und ri zum Beispiel sagen genau, daß hier ein nach oben strebender Halbton bezeichnet ist, der auf dem Platz des Stammtones d bzw. re steht. In gleicher Weise bezeichnen die Silben des und ru ebenso klar den abwärts führenden Halbton.

Ein anderer Punkt scheint noch für die richtige Bewertung der Silbenreihen bedeutungsvoll zu sein: Die Vokale haben, physiologisch und psychologisch gesehen, einen ganz bestimmten „Sitz" und Schwingungsraum, dies nicht nur leiblich, sondern auch seelisch-geistig; ihre Farbe und ihre Ausdruckskraft hängen damit zusammen. Von diesem Gesichtspunkt aus gesehen, ist die Reihe der Vokale von oben nach unten in folgender Weise zu ordnen: i e a o u. Wer für diese natürlichen Gegebenheiten empfindlich ist, mag nicht gern einen nach oben strebenden Halbton mit dem Vokal u bilden (Jale: ro ru = g gis; Eitz: to mu = d dis). Im Lichte dieser physiologisch-psychologischen Tatsachen wäre es verlockend, die verschiedenen Tonnamen-Systeme in vollem Umfang miteinander zu vergleichen. Doch

sei nur noch gesagt, daß hier sich vielleicht einer der Gründe zeigt, der manchen Menschen bestimmt, die modernen Silbensysteme als „künstlich“ zu empfinden gegenüber dem „natürlicheren“ do re mi, bei dem die Halbtöne mit i und u in wahrscheinlich unbewußter Übereinstimmung mit dem vorstehend angedeuteten Befund gebildet worden sind.

Auch der Gedanke, Silbenreihen zu benutzen, die aus stimmbildnerischen Gründen möglichst alle Vokale und möglichst viele Konsonanten zu ihrer Bildung heranziehen, hat keine ausschlaggebende Überzeugungskraft. Die moderne Stimmbildung benutzt nicht alle Vokale gleichmäßig häufig zur Entwicklung der Singstimme, sondern hebt einzelne, in den verschiedenen „Methcden“ allerdings wechselnde Vokale als Übungsvokale heraus, deren konsequente Übung günstig auf die gesunde und klangschöne Entfaltung aller Laute beim Singen und Sprechen wirkt. Dann aber besteht der Gesangsunterricht nur zum geringsten Teil aus Singen nach Silben, selbst in der Gehörbildung ist das nicht anders. Wichtig ist vor allem die Gestaltung der deutschen Sprache zu lebendigem, echtem Ausdruck, sie hat auch im Gesangsunterricht im Mittelpunkt zu stehen.

So scheint es nicht leicht zu sein, triftige Gründe zu finden, die zur Aufgabe des alten do re mi zwingen. Dieses hat eine erfolgreiche Geschichte hinter sich, es hat sich durch die Jahrhunderte hindurch behauptet und ist auch durch die im 17. und 18. Jahrhundert entstandenen Silbenreihen (eine solche wurde z. B. auch von K. H. Graun angeboten) nicht verdrängt worden. Es ist zu hoffen, daß die Silben des Guido von Arezzo auch fernerhin ihre Aufgabe voll erfüllen können und werden, und zwar gerade auch im Hinblick auf die weitausgreifende musikalische Entwicklung unserer Zeit.

Wenn nun noch einmal von der Bedeutung der Handzeichen zu reden ist, so ist die erste Feststellung, daß die Handzeichen ihre Grenze haben und man von ihnen nicht Aufgaben verlangen soll, die sie gar nicht erfüllen können. Es ist neuerdings versucht worden, den Wert der Curwenschen Handzeichen anzuzweifeln und bessere anzubieten. Man betont, daß sie den musikalischen Vorgängen nur unvollständig gerecht würden, ja ihnen sogar in einzelnen Fällen direkt widersprächen. Diese kritischen Gedanken bedürfen einer Klarstellung. Hier ist zunächst noch einmal ganz deutlich die schon bei Besprechung der Silben (S. 25 ff.) gemachte Feststellung auszusprechen, daß die Silben und die ihnen zugeordneten Handzeichen die Urfunktionen der Töne bezeichnen, wie sie erfahren werden, wenn jeder Ton als Einzelton in seiner Spannung zum Grundton gehört wird, also nicht im melodischen Ablauf. Der Eindruck, den der so gehörte, in die Tonart eingeordnete Ton hervorruft, ist im Handzeichen gültige Anschauung geworden. Tonvorstellung, Handzeichen und Silbe sind eine Einheit im Dienste der Urfunktionen der Töne.

Diese Funktionen werden dauernd beeinflußt und abgewandelt durch rhythmische, melodische und harmonische Beziehungen. Einige Beispiele mögen diese Verhältnisse noch einmal beleuchten: In der Fünf-Tonreihe do re mi fa so ist das fa vielfach Durchgangston nach oben („Alle meine Entchen“). Teilt man die Tonleiter in zwei Tetrachorde, die beide den Halbton oben haben (Oberform), so hat das fa sogar einen Schimmer von Schlußkraft. Diesen Fällen stehen aber ebenso zahlreiche, wenn nicht vielleicht sogar häufigere gegenüber, in denen das fa abwärts geht. Im Tetrachord so la ti do[1] ist sehr häufig auch das la reiner Durchgang nach oben. Dagegen ist das ti, dessen Grundcharakter als Leiteton zum do von niemandem bestritten wird, oft genötigt, im Zuge melodischer und harmonischer Vorgänge abwärts zu gehen. Auch die beiden Säulen der Tonalität, do und so, müssen sich solchen Einflüssen beugen; sie können Vorhaltsbildungen werden, die abwärts aufgelöst werden wollen. Aus alledem wird deutlich, daß die Handzeichen schon im Dur-Bereich nicht genügen, allen Spannungs- und Lösungsvorgängen gerecht zu werden.